



UNIBA
Centro Universitario
Internacional
de Barcelona



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**MÁSTER DE PROFESOR DE
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA**

CURSO 2016- 2018

**Análisis de las actividades y tareas de interacción
oral como reflejo de la competencia pragmática y
sociopragmática en tres manuales de ELE en Francia**

Mar Valiente Pérez

**Trabajo final de máster
Dirigido por la Dra.Minerva Caro Muñoz**

Noviembre de 2018

*A Gloria, Pepe e Irene,
sois la suerte.*

Agradecimientos

Gracias a la Dra. Minerva Caro Muñoz por la celeridad y eficacia en las respuestas a mis dudas y por sus constantes ánimos y motivación. Gracias también a todas la compañeras del máster que han sido un gran apoyo, aunque fuera por chat. Gracias a Raúl por acompañarme en la distancia. A las múltiples compañeras de biblioteca, conocidas y desconocidas. Y a mis seres amados que han tenido que aguantar que hablara del TFM como única cosa importante en la vida mientras en el mundo real seguía torciéndose

Resumen

En el presente Trabajo de final de máster se analizan las actividades de interacción oral de tres manuales de español en Francia con el fin de conocer la representación de la competencia pragmática y sociopragmática. Se da por hecho que en la actualidad todo manual se basa en el enfoque comunicativo como forma de estructurar sus programas, es por ello que interesa saber si se contempla de una forma real la inclusión de la competencia pragmática en tanto que pilar esencial de dicho enfoque pedagógico. Se han analizado las propuestas didácticas relacionadas con la interacción oral desde distintos puntos de vista con el fin de poder responder a las incógnitas iniciales: ¿Cuántas propuestas de interacción oral hay en cada manual? ¿Cómo son? ¿En qué se basan?

PALABRAS CLAVE: Competencia pragmática, competencia sociopragmática, análisis de manuales de ELE, interacción oral, destreza lingüística, *Espagnol langue vivante*, *Première*,

Abstract

This dissertation focuses on the analysis of oral interaction activities contained in three Spanish language textbooks used in France in order to examine the actual representation of pragmatic and sociopragmatic competence.

At the present time textbooks are designed primarily focusing on the communicative approach as the main pillar of their syllabus. Therefore it is particularly noteworthy to consider how effectively pragmatic competence is actually included since it is one of the essential defining elements of this approach.

Oral interaction items were analyzed at different levels to answer the initial questions: ¿How many oral interaction items appear in each textbook? ¿How were they designed? ¿What are they based on?

KEYWORDS: Pragmatic competence; sociopragmatic competence; SFL textbook analysis; oral interaction; language skills; *Espagnol langue vivante*; *Première*;

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico	3
2.1. La pragmática	3
2.2. La sociopragmática	6
2.3. La competencia pragmática y sociopragmática en manuales	8
2.4. Los actos de habla	12
2.4.1 Los actos de habla y el PCIC	15
2.5.ELE en Francia	17
3. Objetivos del análisis	22
4. Metodología	23
4.1 Instrumento 1	23
4.2 Instrumento 2	27
4.3 Instrumento 3	28
5.Análisis	30
5.1 Manual 1: Pasarela	31
5.1.1 Análisis del manual 1: Pasarela	33
5.1.2 Conclusión	36
5.2 Manual 2: ¡Así somos!	37
5.2.1 Análisis del manual 2: ¡Así somos!	39
5.2.2 Conslusión	42
5.3 Manual 3: Nuevas voces	44
5.3.1 Análisis del manual 3: Nuevas voces	45
5.3.2 Conclusión	48
6. Resultados	49
7.Discusión	51
8.Bibliografía	54
Anexos	60

1. Introducción

Son varias las motivaciones que han llevado a la creación de este Trabajo final de máster (a partir de ahora TFM). En primer lugar, el interés personal por Francia y en segundo lugar la fascinación por la filosofía del lenguaje en términos generales. El hecho de investigar sobre los pensamientos, teorías e incluso aplicaciones de conceptos abstractos sobre la acción de “hablar” se presentó como un reto sumamente atractivo.

La modalidad de trabajo “Análisis” fue por descarte la única que se podía llevar a cabo, así que se seleccionaron tres manuales franceses de español para el curso *Première*. De este modo se cubría el anhelo por conocer mejor la enseñanza del español en Francia. Por otro lado, para encajar la filosofía del lenguaje en algún tipo de análisis se decidió considerar algún aspecto de la pragmática y se quiso ampliar con el conocimiento de la sociopragmática, entendida como una categoría de la primera (Leech, 1983).

La enseñanza de la competencia pragmática, por lo tanto, también de la competencia sociopragmática, no ha sido ampliamente considerada en el contexto del aula de ELE. Pese a ser uno de los pilares del enfoque comunicativo, imperante en la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto europeo, parece no beneficiarse del respaldo didáctico necesario para invitar a ponerla en práctica. Por otro lado, ha predominado la idea de que los fenómenos pragmáticos se aprenden “sobre la marcha” y que son comunes a la L1 y por ello se pueden aprender por inferencia. Pese a que hay parte de verdad en ello, es necesario contemplarlo de forma explícita en las aulas, tal y como indica el MCER. Una manera de facilitar dicha tarea es con la inclusión en los manuales de propuestas en este sentido. De este modo, se pueden trabajar también fenómenos propios de la sociopragmática que, por definición, sí que varía de una cultura a otra.

Cabe mencionar que las publicaciones sobre el análisis de la competencia pragmática y sociopragmática en manuales son escasas. De valiosa ayuda referencial ha sido el artículo de Sánchez Sarmiento (2005) y el análisis comparado de Fernández Martín y Núñez Cortés (2017), que han sido una gran fuente de inspiración para la conducción del análisis. Afortunadamente existen innumerables publicaciones y literatura en torno a la pragmática en general, de forma que el TFM se ha visto nutrido de todas ellas.

En definitiva ¿Cuál es la mejor manera de trabajar la competencia pragmática y sociopragmática a través de los manuales? Para responder a esta pregunta y de este modo acotar el sujeto de la investigación, se han realizado una serie de lecturas de entre las que cabe destacar la de la publicación de Sánchez Sarmiento, anteriormente mencionada. A partir de aquí, se ha establecido

que las tareas de interacción oral son las más eficaces para la práctica de los fenómenos pragmáticos y por ende de la sociopragmática, puesto que son éstas las únicas en las que el discente produce simulando situaciones en tiempo real y por tanto se activan todos los recursos aprendidos, quedan también al descubierto las flaquezas que puedan existir y que pueden dar lugar a una serie de infortunios en la comunicación con la lengua meta, en la sociedad meta.

A través del análisis de este tipo de actividad/tarea se ha podido comprobar si realmente en los tres manuales franceses se toma en consideración dichas competencias, también se ha podido ver el tipo de actividad que se propone, si son variadas y si se incluyen las funciones lingüísticas recomendadas en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), entendiéndose estas últimas como un ejemplo de *actos de habla*.

Para todo ello, ha sido necesario un marco teórico que ubicara la investigación, desde conceptos generales hasta la tradición y situación actual de la enseñanza de español en Francia. Se ha pretendido verificar si en el país franco se adoptan las recomendaciones del MCER y más concretamente el PCIC. Para ello, se ha observado el planteamiento de tres de los manuales más comunes en el nivel *Première* de español como *langue vivante*, equivalente a un B1/B2. Todo ello ha contribuido a saber si se trata de manuales con enfoque realmente comunicativo, algo que en ocasiones no es fácil de afirmar.

Este TFM tiene varias partes diferenciadas, en primer lugar, se ha creado un marco teórico sobre el que se asientan los objetivos del análisis. En la primera parte se ve reflejado el concepto de pragmática, el de sociopragmática y el de acto de habla que se erigen como un tríada indisociable para poder comprender el sentido total del trabajo. Por otro lado, se ha querido dar respuesta a la incógnita ineludible de la enseñanza de español en Francia. Asimismo, también en esta parte se han reflejado algunos de los contenidos del MCER y del PCIC al respecto de la competencia pragmática/sociopragmática.

En segundo lugar, se plantea el objetivo general y los objetivos específicos que justifican la creación del material para el análisis. También se explicita, en el 4º punto del trabajo, la metodología que se ha seguido así como el proceso de creación de las distintas parrillas.

Finalmente, se halla el apartado de “análisis” y “discusión” en el que se presentan los manuales y se muestran los resultados del análisis en sí junto con las conclusiones y la discusión.

2. Marco teórico

2.1. La pragmática

Cuando se emite un enunciado este puede ser interpretado y emitido de muchas maneras, esto no depende tan solo del código o lengua que se emplee sino de muchos otros factores que a simple vista pueden no ser evidentes. Estos factores extralingüísticos se observan desde la pragmática que es:

[...] el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario.

(Escandell, 2006, p.16)

Para encontrar el origen del término hay que remontarse históricamente a la creación de la pragmática como disciplina. Fue Charles Morris en 1938 quien emplea por vez primera el término aplicado a las ciencias del lenguaje, en concreto lo hace exponiendo la *Teoría de los signos* que determina la relación que puede haber entre los signos y los distintos factores que intervienen en el fenómeno de la comunicación. Así pues, habla de la relación sintáctica, semántica y pragmática, es esta última la que se desarrolla entre signo y usuario.

Posteriormente, otros filósofos del lenguaje desarrollaron teorías que profundizaban sobre el acto de hablar más allá de las palabras y su estructura en las proposiciones. L. Wittgenstein, ya en los años 20 del siglo pasado, se interesó en el uso de las palabras y no en su significado, esto abrió las puertas a que autores posteriores ahondaran en este concepto y desarrollaran otras teorías que permitían mirar más allá de la lógica formal de las proposiciones. De este modo se desbancó a la semántica como única responsable del significado y se responsabilizó a la pragmática como coprotagonista de la comunicación. Autores como John.L Austin, John Searle o Paul Grice, fueron de vital importancia para la configuración de la pragmática. En el apartado siguiente se hablará con más detenimiento de las aportaciones de estos autores.

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, la pragmática representa uno de los pilares de la competencia comunicativa, que desde los años setenta del siglo pasado se ha tomado como tótem sobre el que se ha ido construyendo el enfoque comunicativo.

Puesto que en este análisis se toman como referencia las directrices marcadas por el Instituto Cervantes como institución promotora y reguladora de la lengua española, parece lógico empezar por la concepción que se nos ofrece desde el Diccionario de términos clave de ELE del centro virtual del Instituto Cervantes, cuya definición de pragmática reza así:

Se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo [...]

Añade también:

Atañe a la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro”.

(Pragmática. En CVC.(s.f) Recuperado el 20 de julio de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm)

En general, hallamos muchas definiciones de autores y autoras diversos, pero todas ellas coinciden en lo esencial de la pragmática: el estudio de los factores que no son puramente lingüísticos, esto es que no solo apelan al código. Según Escandell (2004) hay 4 elementos básicos:

- **Emisor (E):** Es un hablante que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado, ya sea oralmente o por escrito. La noción de *emisor* está construida sobre la de *hablante* (entendida en el sentido de ‘persona que posee el conocimiento de la lengua’), pero está sujeta a dos condiciones más: por un lado, se es emisor cuando se hace uso de la palabra; por otro, como acabamos de ver, se es emisor cuando se comunica intencionalmente.

- *Destinatario (D)*: Es el hablante al que se dirige el emisor. La condición es de nuevo importante, porque excluye de la condición de *destinatario* a los oyentes ocasionales que captan por casualidad un mensaje. En las interacciones dialogales, emisor y destinatario van intercambiando sus papeles.
- *Situación (S)*: Incluye todo aquello que, física o culturalmente, rodea al acto mismo de enunciación.
- *Enunciado (e)*: Es la expresión lingüística que produce el emisor. Funciona como la unidad mínima de comunicación y está delimitada por el cambio de emisor, sin que se tomen en consideración otros factores estructurales como la complejidad sintáctica o la longitud.

La autora pone de relieve que tan importante son los elementos básicos de la comunicación verbal como la relación que se establece entre ellos, así pues habla de:

- La *intención*: Es el propósito o la meta que el emisor quiere conseguir por medio de su enunciado. Puede concebirse como la relación dinámica entre el emisor y la situación y en particular entre el emisor y aquel aspecto de la situación sobre el que éste quiere actuar, bien para introducir cambios, bien para evitar que estos se produzcan [...] La intención es importante, asimismo, porque funciona como un principio regulador de la conducta, en el sentido de que guía al emisor a utilizar los medios que considere más adecuados para alcanzar sus fines. Además, la intención no solo es decisiva desde el punto de vista del emisor y de la producción del enunciado; también es central desde el punto de vista del destinatario y de la interpretación: efectivamente, el reconocimiento de la intención del emisor es un paso imprescindible para que no se produzcan malentendidos. Para reconocer y atribuir intenciones a su interlocutor, el destinatario se basa en su conocimiento del mundo, en el comportamiento observable (incluido el comportamiento verbal) y en las expectativas creadas por la situación.
- La *distancia social*. Es la relación entre los interlocutores (E ® D, y en consecuencia, D E) tal y como la configuran los patrones sociales vigentes en cada cultura. En el ejemplo que estamos comentando es el tipo de relación que se establece entre empleado y cliente en virtud de diversos factores, tales como los roles que a cada uno corresponden, la edad o el grado de conocimiento previo.
(Escandell 2004 p.190)

Como se ha podido ver, son varios los factores extralingüísticos que intervienen en el acto comunicativo, una vez presentados es más fácil hacerse una idea de la amplitud de la materia, de la cantidad de matices que entran en juego y por lo tanto de lo complejo que resulta hacer una definición universal. Y pese a que, como dice Reyes (2007) “Hasta cierto punto, el problema de que la pragmática carece de unidad teórica y metodológica y de que es difícil definirla (aunque haberla, la hay) sigue sin resolver” (p.23), hay cierta unanimidad y una serie de conceptos pragmáticos que pueden tomarse como comunes. En el siguiente apartado veremos algunos de ellos.

2.2. La sociopragmática

Cuando hablamos de pragmática debemos tener en cuenta que incluye también la sociopragmática, que puede considerarse como una subcompetencia o subcategoría. Es un campo que no parece estar muy delimitado, autores como Harlow (1990) hablan de *sociopragmatic competence*, en cambio en el diccionario de términos del Centro Virtual Cervantes no está glosado el término. No obstante, hay especialistas que sí ofrecen definiciones que, aunque sea en contraste con la pragmática, apelan al concepto. En este sentido, Bravo (2009) da un ejemplo muy esclarecedor sobre el matiz que diferencia pragmática y sociopragmática: “las distintas expresiones del saludo se ubicarían en un nivel pragmático, mientras que el conocimiento de cuándo y con quién usarlas, en uno sociopragmático”. (Citado por Morales Ruiz, 2015, p.11)

La sociopragmática pues, trata de estudiar la relación entre código y usuario en una sociedad concreta, por lo tanto la competencia sociopragmática es la habilidad de un usuario para utilizar el código adecuado en una sociedad concreta. Así que es el “conocimiento de las normas sociales que rigen el uso del lenguaje. El correcto uso de las formas de cortesía sería un ejemplo de aplicación de las reglas sociopragmáticas” (Saiz Perez 2004,p 14). Otros autores incluyen en la definición la importancia de la competencia sociopragmática específicamente en la enseñanza de lenguas:

Sociopragmatic competence in a language comprises more than linguistic and lexical knowledge. It implies that the speaker knows how to vary speech-act strategies according to the situational or social variables present in the act of communication. Knowledge of the interdependence that exists between linguistic forms and sociocultural content is

particularly important today , given the central role that discourse functions play in methodologies and approaches to language teaching.

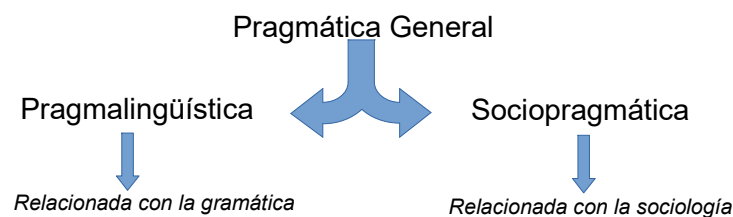
(Harlow, 1990, p.329)

También podría definirse como la unión de tres componentes:

El aspecto pragmático que se identifica con la capacidad de perseguir los propios fines a través de la comunicación, el aspecto sociolingüístico que identifica la capacidad de elegir la variedad de registro adecuada a la situación comunicativa y el aspecto cultural, que hace referencia a la capacidad de interactuar y perseguir los propios fines de manera adecuada según la *escena* cultural en la que tiene lugar el intercambio comunicativo.

(Balboni, 1999. Citado por Sánchez Sarmiento, 1996, p.588).

Finalmente, Leech (1983) habla de la noción de pragmática general como aquellas características compartidas en diferentes lenguas y que por tanto, pueden ser transferidas de forma exitosa entre la L1 y la L2 o LE. El autor explica: “Con este término quiero establecer una distinción entre el estudio de las condiciones generales del uso comunicativo del lenguaje y las condiciones del uso de la lengua más locales y específicas” (Leech,1983, p.10). En relación a las condiciones lingüísticas más locales y específicas introduce la sociopragmática, que es una subcategoría y representa el “interfaz sociológico de la pragmática” (Leech,1983, p.10). Por lo tanto, estudia lo concreto, es decir las condiciones socioculturales o locales que se emplean en la cultura meta. Por otro lado, el mismo autor expone otra subcategoría, la pragmlingüística que estudia los recursos lingüísticos y su función pragmática en la comunicación.



(Esquema de la división de la pragmática general según Leech)

Como se ha podido ver, son varios los enfoques que los especialistas nos ofrecen, todos tienen el punto en común de hablar de sociopragmática como el entendimiento social de un código y por tanto, el empleo correcto de este en tanto que el usuario sabe cómo y cuándo utilizarlo en la sociedad/lengua meta.

Ahora bien, una vez aclarados los conceptos de pragmática y sociopragmática se puede pasar al siguiente nivel de cuestionamiento ¿Se puede enseñar dicha competencia de una forma explícita en las aulas de ELE? ¿Cuál es la forma más apropiada?

2.3. Competencia pragmática y sociopragmática en los manuales

El propósito de este punto es dilucidar cuál es la mejor manera de representar la competencia pragmática y/o sociopragmática en los manuales consagrados a la enseñanza de lenguas extranjeras y de ELE en particular.

En primer lugar, cabe definir qué es un manual: Son “instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas [...] y todo ello atendiendo a los diferentes niveles del proceso de aprendizaje de una lengua” (Fernández López 2004, citado por Fernández Martín y Núñez Cortés, 2017,p.3). Teniendo en cuenta esto, se supone que dichas herramientas facilitan la tarea, tanto docente como discente, y que responden a una serie de pautas promovidas desde los documentos de referencia más extendidos. Estos son el *Marco común europeo de referencia* (MCER) en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) concretamente para el español.

Por otro lado, se da por hecho que hoy en día el enfoque que tienen las publicaciones es de corte comunicativo, esto implica que contemplan en su programación o currículo las distintas competencias que definen este enfoque. Sin embargo, la realidad en cuanto a las actividades para el desarrollo de la competencia pragmática y sociopragmática parece no cumplir del todo con las expectativas. Tal y como apunta Sánchez Sarmiento (2005), está ampliamente extendida la inclusión de contenidos gramaticales, funcionales y léxicos, que propician un dominio de la competencia puramente lingüística pero, en palabras del autor, “se ignoran las explicaciones, los contenidos, las actividades, las tareas...Enfocadas a la adquisición de la competencia pragmática.” (Sánchez Sarmiento, 2005, p.589). Pese a ser lo deseable, es de esperar que no se encuentren contenido o actividades en esta dirección. Algunos autores, ponen el foco de atención en el papel del docente “[...] hasta el momento, no sabemos determinar en actividades concretas eso que denominamos competencia pragmática. Los profesores de español L2 deberían saber conocer su vertiente práctica, especificar objetivos, diseñar actividades y evaluar estados y progresos en esta competencia.” (Gutiérrez Ordóñez, 2005 p.1). En efecto, el profesor tiene un papel predominante

en el momento de trabajar la competencia sociopragmática en el aula, su motivación y el contacto con la lengua meta, es decir su propia competencia sociopragmática, son cruciales para propuestas en el aula. En su estudio, Morales Ruiz (2015) dice lo siguiente:

[...] pudimos observar una tendencia donde el profesor hispanohablante nativo (HN) muestra mayor interés que el profesor hispanohablante no nativo (HNN) por estos contenidos, en términos de tiempo dedicado en el aula, importancia adjudicada a estos contenidos y actividades realizadas en relación a ellos. A través de estos resultados, pudimos estimar que los CSP en la enseñanza de ELE varían tanto cuantitativa como cualitativamente, debido al rol y la importancia que le da el profesor en su enseñanza. (p.4)

La importancia del docente es caudal y este tiene que estar también preparado y ser instruido para poder dar respuesta a las demandas pragmáticas y sociopragmáticas que puedan surgir en el contexto del aula (González Salinas, 2005). Queda claro el relevante papel del docente y de sus habilidades y competencias para conducir actividades que tengan que ver con la pragmática, pero ¿qué hay de los manuales del que la mayoría de instituciones se valen como apoyo durante las sesiones?

Las investigaciones dedicadas a este menester son algo escasas, no abundan los análisis y críticas que se ocupen de averiguar hasta qué punto los manuales son merecedores o no de llevar la etiqueta *comunicativo*.

El estudio de Sánchez Sarmiento ha sido de gran valor para averiguar cuáles son las mejores técnicas para la puesta en práctica de la competencia pragmática o sociopragmática, el autor apunta:

Las técnicas más adecuadas para potenciar el desarrollo de la Competencia Sociopragmática están ligadas al diálogo (diálogo, diálogo en cadena...), al *role-play* (dramatización, *role-taking*, *role-making*...) y al *escenario* entendido éste como un evento comunicativo muy estructurado y motivador que involucra al alumno en toda su persona quien olvida que está operando en lengua extranjera porque concentra la atención en la ejecución de la tarea asignada. El *escenario* es una de las técnicas para desarrollar, sobre todo en alumnos de un nivel avanzado, aspectos concretos de la Competencia Sociopragmática y la Competencia estratégica”.

(Sánchez Sarmiento, 2005, p.591)

Por lo tanto, se deben valorar positivamente aquellos manuales que incluyan una buena cantidad de actividades de simulación, de interacción oral o de cambio de roles. El mismo autor propone una clasificación general¹ sobre la tipología de actividades que sería deseable encontrar, se entiende que cuanto más variedad hallemos más completo resultará el manual en cuanto al trabajo de la competencia sociopragmática:

- a) actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado.
- b) actividades de interacción oral centradas en el vacío de información.
- c) actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación.
- d) actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación.
- e) actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos.
- f) actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores.
- g) actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros.

(Sánchez Sarmiento, 2005, p.592)

Por otro lado, sería deseable también que se contemplara otra variedad de propuestas que fomentan la práctica de la competencia pragmática, se trata de ejercicios que, como tales, pueden resolverse de múltiples maneras, en casa, en el aula, individualmente, grupalmente... A continuación se expone la clasificación y algunos ejemplos:

- 1) **Recomposición de la coherencia y de las secuencias conversacionales.** Se parte de conversaciones cuyos actos están desordenados. El alumno ha de buscar su sucesión adecuada y recomponer la coherencia:

A-¿No lo apuntaste?

B- Pues no lo ha dicho, creo.

A- Haz memoria, por favor.

B- mmm, a ver, se llamaba...se llamaba...

A- Bueno, déjalo. ¿Te has acordado de enviar la carta?

B- Ha llamado un señor de la sucursal de Bilbao.

¹ Como se verá en el apartado de "metodología" esta clasificación es la que se utiliza en el TFM para el desarrollo de una de las parrillas de análisis.

A-¿Qué carta?

B-¿Qué quería?

A- Era un apellido un poco raro, ¿sabe?, parecía algo así como...

B-¿Y como se llamaba?

A- No tenía nada para escribir

2) Completar conversaciones. Una de las cuatro frases del recuadro puede servir de respuesta a las tres frases. ¿Cuál de las cuatro crees que es? Explica por qué:

¿Tú crees? Yo los he visto mejores.

¡Qué va! Es aburridísimo.

¿Sí? No lo conozco.

Si, es verdad. Es genial.

Verás, este programa nuevo promete muchísimo

¿Cambiamos de canal? Este programa es aburridísimo

¿Has visto el nuevo concurso de la tele? Es fantástico

(Gutiérrez Ordóñez 2005 p.41)

Como se ha visto existen ideas y tipologías de actividades que pueden activar la competencia pragmática de una forma más o menos concisa. Los ejercicios de interacción oral se suponen los más adecuados debido a que se centran en la acción y por lo tanto, encajan con el enfoque comunicativo. Los ejercicios anteriormente descritos no representan acción en sí misma, no obstante ayudan a reflexionar al discente y a identificar e interiorizar mecanismos, expresiones, etc. Si bien es cierto que los ejercicios serían más bien dominio de la competencia pragmalingüística, dependiendo del enfoque podrían apelar también a la sociopragmática.

En definitiva, lo que se plantea en este apartado es que hay diversas formas de practicar la competencia pragmática en todas sus vertientes, el reto está en cómo hacerlo teniendo en cuenta la cantidad de factores que entran en juego (profesor, manual, tipo de muestra, tipo de grupo meta, inmersión o no inmersión, grupo multilingüe...)

2.4. Los actos de habla

Las disciplinas lingüísticas que apelan al código, se rigen por reglas, en cambio la configuración de la pragmática se ha definido en torno a principios. El desconocimiento de estos principios no produce errores gramaticales, sino más bien malentendidos, falta de comunicación o en el mejor de los casos puede dar lugar a situaciones cómicas. Por lo tanto, el usuario que domine el código gramatical y no dichos principios se convierte por lo general en una persona comunicativamente ineficaz.

Se puede hablar, por ejemplo, del *Principio de cooperación* de Grice (1975) que expone una serie de máximas: Máxima de cantidad (di lo justo), máxima de cualidad (di la verdad), máxima de relación (sé relevante), máxima de modo (sé claro). Existen otros igual de relevantes, como el *Principio de cortesía* o el *Principio de adecuación*. En definitiva, se trata de “normas” implícitas en los actos comunicativos que se han tenido a bien reflejar en el plano teórico. Otro término introducido, también por Paul Grice, es el de implicatura conversacional, habla de ello en *Lógica y conversación* (1975).

Se entiende por implicatura una información que el emisor de un mensaje trata de hacer manifiesta a su interlocutor sin expresarla explícitamente. Así pues, la implicatura es un tipo de implicación pragmática, en oposición a las implicaciones lógicas o semánticas, como puede ser la presuposición.

(Implicatura. En CVC.(s.f) Recuperado el 18 de julio de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/implicatura.htm)

En este sentido, el autor desarrolla un nuevo modelo llamado *inferencial* con el que rompe la creencia clásica de comunicación en la que hay un emisor, un canal, un código y un receptor, y pone en evidencia que el cumplimiento de este esquema no conlleva necesariamente que se de una comunicación efectiva.

Otra de las grandes aportaciones de la filosofía del lenguaje en el enfoque comunicativo a través de la pragmática, es la teoría de los actos de habla en la que se va a centrar este apartado. Precisamente por ser la pragmática de las últimas disciplinas que se han tomado en consideración en el estudio y realización de currículos académicos destinados a la enseñanza de idiomas, es difícil encontrar representación de los fenómenos pragmáticos que se acaban de describir. No obstante, hay algunos que cuentan con más fama que otros como son los *actos de habla*, que sí

que se han considerado tradicionalmente en muchos de los programas de los manuales, aunque sea de forma indirecta. Es por ello que la descripción de estos ha sido un poco más extensa puesto que es en lo que se basa parte del análisis del presente trabajo, concretamente: en la representación de actos de habla en actividades de interacción oral como representación de la competencia pragmática o sociopragmática.

Fue J.L Austin quien, entre 1962 y 1970, publicó una serie de obras que recogían conferencias e ideas que ayudaron a asentar las bases de la pragmática como disciplina en sí misma. En ellas, el filósofo del lenguaje teorizaba sobre la relación entre el código lingüístico y el sujeto que da uso a tal código. En el libro *How to do things with words* (1962), el autor se refiere a la doble vertiente del lenguaje y destaca que no siempre es descriptivo, es decir no siempre los enunciados hacen referencia a la realidad (enunciados declarativos) como por ejemplo, “un coche rojo” sino que en ocasiones lo emitido es una acción en sí misma, como por ejemplo: “Les rogamos discreción”, en el momento que se emite el enunciado se está realizando la acción de rogar. Éste último es un enunciado performativo que no puede considerarse verdadero o falso, como en el caso de los enunciados descriptivos o declarativos, los cuales pueden serlo o no en función de su correspondencia con la realidad.

Por otro lado, el autor clasifica estos enunciados performativos como afortunados (o felices) o desafortunados (o infelices) en función de la idoneidad de lo emitido y del contexto. Por ejemplo, el enunciado “les rogamos discreción”, podría ser un enunciado performativo feliz si se emite en una reunión de padres de alumnos en la que se da cierta información comprometida que puede dañar la sensibilidad de los alumnos. En cambio, será un enunciado desafortunado si se trata de unos padres que viajan en tren dicen y se dirigen de este modo a sus dos hijas pequeñas que no paran de moverse y de llorar pretendiendo que estas guarden la compostura.

En definitiva, este filósofo aporta la novedad de que la comunicación no es simple descripción o información, sino que cuando hablamos también realizamos acciones concretas, como puede ser rogar, exigir, pedir, perdonar...

Algunos años más tarde, su discípulo John Searle en 1969, también filósofo del lenguaje, se vale de la teoría de su mentor para introducir el concepto de “Acto de Habla”. Según el *Diccionario de términos claves de ELE* del Centro Virtual Cervantes “Se entiende por acto de habla la unidad básica de la comunicación lingüística, propia del ámbito de la pragmática, con la que se realiza una acción (orden, petición, aserción, promesa...)”.

Estas unidades básicas pueden clasificarse según tres dimensiones distintas: los actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos. Un acto locutivo es el que da cierta información, ilocutivo el que es un

acto en sí mismo (aconsejar, pedir, rogar...) y el acto perlocutivo que pone el foco de atención en el receptor del mensaje, en su reacción.

Cuando la fuerza locutiva e ilocutiva coinciden, se considera un acto directo. Si difiere se considera indirecto. He aquí un ejemplo:

“Carlos, ¿puedes cerrar la ventana?”

En este caso la fuerza locutiva e ilocutiva coinciden, es un acto directo, es decir el emisor pide de forma explícita algo:

“Carlos tengo frío”

Esto es un acto de habla indirecto ya que la fuerza locutiva es informar de que se tiene frío y la fuerza ilocutiva tiene que ser interpretada por el emisor (le pide a Carlos que cierre la ventana).

El propio Searle, propone una clasificación para los distintos actos de habla:

- **Asertivos (o representativos):** El emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo. Comprende actos como afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse... Estos actos se evalúan en términos de verdadero/falso.
- **Directivos:** El emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción. Son actos directivos ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar...
- **Compromisivos:** El emisor manifiesta su compromiso de realizar una determinada acción: prometer, asegurar, garantizar, ofrecer,...
- **Expresivos:** El emisor manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo: felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar...
- **Declarativos:** El emisor produce cambios en el mundo en virtud de la autoridad que le ha sido otorgada. El acto de habla debe hacerse según unas fórmulas ritualizadas: bautizar, casar, inaugurar, dictar sentencia, contratar...

(Escandell 2010, p.91)

Los aspectos teóricos de estas ideas no están libres de polémicas, existen notables diferencias entre el propio Austin y Searle que se han querido dejar de lado aunque sean sumamente interesantes.

Finalmente, hay que recordar lo que expone Victoria Escandell (2006):

Por encima de todo hay que señalar que las ideas de Austin constituyen sin duda, el fundamento de la moderna pragmática y el punto de origen al que necesariamente hay que retornar si se quiere tener una visión completa de lo que representa la incorporación a la teoría general del lenguaje de los principios que rigen las acciones.

(Escandell, 2006, p.71)

2.4.1. Los actos de habla y el PCIC

Tras conocer la idea de “acto de habla” parece necesario determinar de qué manera se tiene en cuenta tan importante fenómeno en los documentos de referencia, es por eso que se ha querido averiguar qué dice el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) en tanto que elemento regulador de la lengua española. Suponiendo que las personas encargadas de crear currículos y materiales didácticos se valen de tales documentos para llevar a cabo sus tareas, tiene especial interés para el análisis de los tres manuales conocer qué se espera del nivel B1, correspondiente al curso *Prèmière* que es el nivel de los manuales analizados.

Si el método gramatical se basaba en el estudio aislado de las palabras por categorías, y el estructuralista en estructuras básicas, el enfoque comunicativo pretende enseñar a hacer cosas con las palabras. Esto implica, como se viene diciendo, mucho más que palabras y la tarea de teorizarlo es algo complicada. No obstante existen dos categorías que ayudan a concretarlo: las *nociones* y las *funciones*. Las nociones son conceptos complejos que podemos expresar con palabras, como sería la frecuencia, el tiempo, la cantidad... En cambio, las funciones se relacionan con la intención del hablante, es decir qué pretende comunicar, esto podría ser: Presentarse, pedir algo, rogar, quejarse...

En el presente análisis se han querido relacionar algunas funciones lingüísticas con los actos de habla, de modo que se ha considerado la “función” como una concreción del concepto *acto de habla*, también se ha querido enfocar como una manera de poder clasificar los diferentes actos comunicativos existentes.

El PCIC propone una serie de *funciones* para cada nivel, cada una está constituida de *microfunciones* y estas a su vez de estructuras gramaticales concretas. A continuación se muestran los marcadores de *funciones* para el nivel B1/B2, que es el que corresponde a los manuales que se analizan.

- 1. Dar y pedir información (Identificar, pedir confirmación, dar información...)
- 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos (expresar acuerdo, pedir y dar opinión, expresar posibilidad...)-
- 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos (Expresar aversión, expresar tristeza y aflicción, preguntar y expresar gustos e intereses...)

- 4. Influir en el interlocutor (Dar órdenes, pedir un favor, rogar, prohibir, animar, rechazar, amenazar, reprochar...)
- 5. Relacionarse socialmente (Saludar, dirigirse a alguien, presentar a alguien, solicitar ser presentado, dar la bienvenida, disculparse, proponer un brindis, despedirse)
- 6. Estructurar el discurso (Establecer la comunicación y reaccionar, saludar y responder a un saludo, pedir una habitación y responder, introducir el tema del relato y reaccionar, citar, destacar un hecho, controlar la atención del interlocutor, interrumpir...)

En total se describen seis *funciones* que, como se puede, ver abarcan una gran cantidad de *microfunciones*. Hay que notar que muchas de ellas están remitidas a otros puntos del inventario como son *Tácticas y estrategias pragmáticas*, *Géneros discursivos y productos textuales* o *Saberes y comportamientos socioculturales*, esto ocurre especialmente en el punto “Estructurar el discurso”. Esto es una evidencia de la transversalidad de estas categorías que no se ciñen a un solo factor sino que dependen, especialmente, del contexto cultural. En la propia introducción del inventario se hacen algunas observaciones que justifican la inclusión o exclusión de ciertas *funciones*, una vez más reflejo de la complejidad de la tarea de clasificar algo tan vasto:

El lector puede echar en falta a primera vista funciones habituales, como «quejarse», «excusarse» o «formular una hipótesis», que aparecen incluidas de otro modo debido al tratamiento que se ha hecho del material. Así, en el primer caso, se ha optado por considerar que en las quejas pueden confluír en realidad varias funciones («expresar enfado e indignación», «reprochar», «narrar» —la circunstancia que es objeto de queja—, «expresar decepción», «dar una opinión», etc.), por lo que cabe remitirse a estas. En cuanto a las excusas, se ha optado por considerarlas como una función «subsidiaria» de otras (de «responder a una orden, petición o ruego eludiendo el compromiso», de «responder a una orden, petición o ruego negándose a su cumplimiento», de «denegar permiso», etc.), por lo que se presentan dentro de ellas. Por último, la formulación de hipótesis se halla en una categoría de mayor cabida: «expresar posibilidad».

(Funciones. En CVC.(s.f) Recuperado el 20 de agosto de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm)

Pese a la complejidad de describir los actos de habla/funciones, el PCIC consigue ser una herramienta unificadora que sirve tanto a los docentes como a los creadores de materiales para poder definir e incluir dicha información en los manuales y el aula. En este caso, se tomarán con el fin de analizar las obras seleccionadas y comprobar si se han tenido en cuenta en la creación de estos.

2.5. ELE en Francia

La visión que del mundo hispánico, más concretamente de España, se ha tenido en Francia ha variado a lo largo de la historia en función de las necesidades culturales y económicas. En el siglo XIX, con la consagración del concepto de viajero, la sociedad francesa empezó a sentir curiosidad por el país vecino, por primera vez no desde una óptica científica o exploratoria, sino desde la curiosidad por lo exótico.

La lejanía no era a veces una cuestión de distancias geográficas sino de desconocimiento. Por esta razón España se percibía lejana, remota y exótica y acabó subyugando al viajero romántico, el interés por las tradiciones, la lengua o las culturas locales.
(Serrano, 1993, p.98).

A partir de aquí, han sido innumerables los artistas franceses que han bebido de España y de su cultura para inspirar su arte o pasar temporadas en la península.

A lo largo del siglo XIX, visitaron España numerosos viajeros franceses como Alexandre Laborde (1808), cuyo *Itinerario descriptivo* constituye un empeño estadístico exhaustivo que hubo de ser de gran utilidad durante muchos años a posteriores viajeros; George Sand (1842), pseudónimo de Aurore Dupin, que pasó el invierno de 1838-1839 en Mallorca con Frédéric Chopin y sus hijos; Victor Hugo, uno de los autores más destacados del romanticismo decimonónico, que escribió, en 1843, un libro de viajes titulado *Los Pirineos*; Alexandre Dumas (1847) y Théophile Gautier (1864), que contribuyeron de manera notable a configurar la imagen romántica de Andalucía; o Charles Davillier y Gustave Doré (1874), que viajaron por una España surcada ya por el ferrocarril, deseosos de recoger lo que de esa imagen romántica de antaño quedara.

(Anaya, 2007, p.16)

Cabe destacar que el intercambio con el país franco no se detiene en el s.XIX, ese momento no fue más que el inicio de la relación cultural y artística que ha ido nutriendo a ambos países de forma bidireccional hasta nuestros días.

Tras esta breve introducción, interesa señalar que el español se enseña en las aulas francesas desde los años 60 del siglo pasado, junto con otras lenguas como el alemán o el inglés que gozaban de mayor popularidad. A finales de la década de los 60 la introducción de técnicas audiovisuales para el aprendizaje del inglés creó una brecha metodológica respecto a la enseñanza-aprendizaje del español, que por el momento se valía del análisis de textos literarios como práctica principal. Como dice Puren (1999) “ les anglicistes sacrifient la culture à la langue, les hispanistes sacrifient la langue à la culture”(p.2) [los anglicistas sacrifican la cultura por la lengua, los hispanistas sacrifican la lengua por la cultura].

Esto parece tener sentido si pensamos en los inicios románticos del interés por el español y en cómo a lo largo de los años se aposenta la idea de “lengua de la cultura” . No así el inglés, que debe enseñarse de una forma más práctica ya que se trata en esos momentos de la lengua internacional por excelencia y por lo tanto se presenta como una herramienta útil para el mundo empresarial y otros campos propios de la globalización.

No obstante, al empezar el s.XXI el español se erige también como una lengua internacional y esto obliga a las organizaciones francesas a replantearse ciertas cosas. El español entra en rivalidad por vez primera con el inglés y con el alemán, por lo tanto se intentan adoptar nuevas metodologías para renovar la manera de enseñar. En esto juega un papel imprescindible el *Marco Común Europeo de Referencia* que sirve de referencia para los organismos competentes franceses. A pesar de todo, parece que queda un largo recorrido ya que la tradición de trabajo sobre textos literarios sigue muy arraigada:

[...] a pesar de que en los currículos se utiliza de manera recurrente el término *comunicación*, hemos podido comprobar que sus planteamientos distan bastante de capacitar a los alumnos para que puedan comunicarse de manera efectiva en su vida cotidiana.

(Anaya y Llobera, 2007, p.427)

Así pues, en Francia se viene luchando desde hace casi dos décadas por desbancar la tradición de análisis de textos literarios en pos de la introducción de un enfoque comunicativo real. Por el tema que ocupa el presente trabajo, se presenta ineludible conocer cuál es el contexto y tradición

de la enseñanza de ELE en este país, ya que de este modo se puede conocer el contexto de los manuales a analizar.

La asignatura de lenguas extranjeras en Francia lleva como nombre *Langue Vivante (LV)*. Existe la *Langue vivante 1 (LV1)*, *Langue vivante 2 (LV2)* e incluso hay quien puede elegir hasta una tercera lengua extranjera (LV3). En el año 2015 se introdujo ésta asignatura en *cinquième*, esto equivale a 6 años de edad, hasta el momento el estudio de la primera lengua extranjera empezaba a los 8 años. La asignatura de *Langue vivante* se desarrolla a lo largo de todas las etapas del aprendizaje hasta la universidad. En esta sección se aborda el tema de la secundaria y concretamente del nivel *Première* que es el que corresponde a los manuales objetivo de análisis.

La organización de la educación secundaria en Francia cuenta con algunas particularidades que hay que tener en cuenta. Al final del curso *Première* se hace un examen de la asignatura de *Francés*, y al final del curso siguiente, es decir en *Terminale*, se hace otro examen que engloba el resto de asignaturas, incluyendo la de *Langue vivante*. Este examen vendría a ser como la *selectividad* que está implantada en España, con la particularidad de que el examen de lenguas extranjeras incluye una parte oral, lo cual condiciona el devenir de las clases y también la proyección de materiales didácticos que, en su mayoría, están enfocados en la superación de ésta prueba de final de ciclo.

Enseñanza secundaria	LYCÉE GENERAL LYCÉE TECHNOLOGIQUE LYCÉE PROFESSIONNEL	Terminale (para la opción de bachillerato general o tecnológico)	Bac pro (Bachillerato profesional (en 2 años)	Según el itinerario, los estudios en el lycée pueden durar 2, 3 o 4 años Prueba de francés al final de première Prueba del resto de asignaturas al final de Terminale (aquí se incluye langue vivante)	
		1 ^{ère}	BEP o CAP		
		2 ^{nde}	2 ^{nde} pro		
	COLLÈGE	3 ^{ème}		14-15 años	Entre el collège y el lycée hay un examen: el brevet des collèges
		4 ^{ème}		13-14 años	
		5 ^{ème}		12-13 años	
		6 ^{ème}		11-12 años	

El curso *Première*, junto con el de *Terminale*, conforman el *Cycle Terminale* que sigue un programa común para las dos etapas, de este modo los manuales de español concebidos para este periodo suelen abarcar ambos niveles.

La regulación de contenidos y demás se recoge en el *Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques*, es ahí donde se encuentra toda la información referida a los objetivos de cada curso.

En primer lugar, hay que remarcar que los niveles que se pretenden adquirir varían según si se ha elegido el español como LV1 o LV2, (la LV3 suele ser una lengua regional o extranjera minoritaria). Estos son los niveles que debe adquirir el alumno al final del ciclo según la LV.

- *Langue vivante 1*: B2 (usuario independiente-nivel avanzado)
- *Langue vivante 2*: B1 (usuario independiente-nivel umbral)
- *Langue vivante 3*: A2 (usuario elemental- nivel intermedio)

En este documento se especifica que ha sido elaborado según el CECRL², ello implica la contemplación del enfoque comunicativo, es decir basado en la acción y el trabajo de las distintas destrezas lingüísticas, esto es: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral, interacción oral y expresión escrita. También se habla del uso del PCIC y del inventario de contenidos que se ha tenido en cuenta para cada nivel.

Todo ello se presenta mediante el trabajo de unas nociones culturales enmarcadas en un concepto común *Gestes fondateurs et mondes en mouvement*:

1. *Mythes et héros* [Mitos y héroes]
2. *Espaces et échanges* [Espacios e intercambios]
3. *Lieux et formes du pouvoir* [Lugares y formas de poder]
4. *L'idée de progrès* [La idea de progreso]

(Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010)

Así que, a través de estas cuatro nociones culturales se debe articular un sistema de propuestas didácticas que permita trabajar todas las competencias y la destrezas lingüísticas que se incluyen en el MCER, así como superar las pruebas finales de bachillerato.

² Cadre européen commun de référence pour les langues, equivalente al MCER

En definitiva, parece que el estado francés cumple con todas las bases o pilares sobre los que se asienta la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel europeo tal y como rezan los documentos de referencia. Así como también contempla la introducción del estudio de lenguas extranjeras en etapas iniciales de la enseñanza con tal de cumplir con el objetivo del plurilingüismo. No obstante, existe cierta rigidez en la aplicación de todo ello, así como parece también imperar la lengua literaria por encima de la lengua que sirve para comunicar en la cotidianidad. Así lo refleja Anaya (2007) en su tesis:

En efecto, no existe un análisis de necesidades subjetivas de los alumnos que desemboque en una negociación de objetivos, contenidos y procedimientos. En las manifestaciones de los profesores se puede detectar una insatisfacción relacionada con la prevalencia del español literario en las aulas, tomando en consideración que la mayoría de sus alumnos realiza estudios con una orientación comercial y científica".

(Anaya, 2007, p.251)

Finalmente, con este apartado se ha hecho un recorrido por la enseñanza de español en Francia, se ha puesto el foco de atención en la educación secundaria y en concreto en el *cycle terminale*, a fin de poder saber qué esperar, en este sentido, de los manuales analizados.

3. Objetivos del análisis

Una vez realizado el marco teórico se han asentado las bases para plantear los objetivos del trabajo. Se ha podido conocer la importancia del componente pragmático y sociopragmático, así como las tendencias pedagógicas que se llevan a cabo en las aulas francesas en cuanto a la enseñanza de español. También se ha arrojado luz sobre la idoneidad de la tipología de ejercicio o tarea para la práctica de la competencia pragmática/sociopragmática en el aula, y se ha reflejado lo que dicen los documentos de referencia europeos al respecto.

Para proseguir con el análisis es preciso explicar que se analizan las actividades de interacción oral de los manuales seleccionados, siguiendo las premisas de Sánchez Sarmiento (2005) en cuanto a la idoneidad de estas para el trabajo de la competencia sociopragmática en el aula a través de manuales. Es momento pues, de especificar los objetivos de esta investigación:

Objetivo general

El objetivo general de esta investigación es conocer la representación de la competencia pragmática y sociopragmática a través de tareas y ejercicios de interacción oral en los tres manuales seleccionados, se parte de la base de que esta tipología es la más idónea para el trabajo de dicha competencia.

Objetivos específicos

- Cuantificar el porcentaje que representan estas actividades en el cómputo total de cada manual, de este modo podrá visualizarse en cuál de los tres hay una mayor representación ¿se considera a la interacción oral igual que las otras destrezas lingüísticas?
- Analizar si estas actividades se adaptan a la categoría de *nociones* propuesta en el PCIC para el nivel B1/B2 y en qué medida lo hacen. ¿Hay predominio de alguna de ellas?
- Observar el tipo de propuesta para la interacción oral. ¿Hay variedad?

4. Metodología

La idea de este TFM es tomar el manual en tanto que factor influyente para trabajar la pragmática, y en concreto la sociopragmática en el aula. Para ello, se analizan las actividades de interacción oral de los manuales seleccionados.

Para responder a los tres objetivos específicos y por ende al objetivo general, se ha llevado a cabo un análisis mayoritariamente cualitativo aunque incluye una parte cuantitativa.

1. Cuantificación de actividades y/o tareas cuyo objetivo sea la interacción oral.
2. Parrilla en la que se ponga en relación los ejercicios o tareas de interacción oral con los marcadores del inventario del PCIC referente a nociones en el nivel B1/B2
3. Parrilla para conocer el formato y tipología de actividades en torno a la interacción oral.

Se puede decir que los manuales han sido expuestos a un análisis en tres fases distintas, a continuación se va a desarrollar y justificar cada una de estas fases. De este modo, se da a conocer el proceso que ha llevado a la elaboración de cada una de las parrillas que han servido de instrumento de análisis.

4.1. Instrumento 1

Para la creación de la primera parrilla con la que se pretende conocer el porcentaje que representan las actividades o tareas de interacción oral se presenta como algo necesario la definición de algunos términos. Para poder sistematizar la detección y los matices que diferencian unas propuestas de otras, se ha establecido una definición para los tres tipos de acciones didácticas que se toman en consideración: Ejercicio, tarea y actividad.

En primer lugar, se entiende por ejercicio: “Unidad mínima independiente de actuación discente para realizar en el aula o fuera de ella” (Martín Peris, 1996, p.343). El autor añade unos matices:

[...] independiente, característica que le viene dada por la existencia de un propósito, un contenido y una técnica de trabajo propios, que permiten aislarla y diferenciarla de las que

la preceden y la siguen [...] Mínima: no se puede dividir en unidades inferiores con propósito, contenido y técnica diferenciados”
(Martín Peris, 1996, p.343)

Los ejercicios se utilizan para fijar aspectos concretos de la lengua, tales como estructuras gramaticales, de una forma mecánica. Es por ello que no se han tenido en cuenta para el análisis, puesto que no representan el enfoque comunicativo y por definición excluyen la interacción. Son más propios del estructuralismo, aún así muchos manuales los contemplan en anexos o en apartados y resultan de gran utilidad para fijar contenidos.

Por otro lado, tarea es, según Martín Peris (1996) “Unidad de organización del trabajo de aprendizaje de la L2 que consta de conjunto de ejercicios secuenciados y relacionados por su contenido o su finalidad” (p.343). El autor matiza que esta unidad está constituida por unidades inferiores a las que llama ejercicio que contribuyen al desarrollo del fin último de la tarea.

Se trata de pasos sucesivos, cuya realización tiene un cierto orden que los hace dependientes unos de otros.[...] Los ejercicios están relacionados: todos ellos están orientados al objetivo que informa la tarea” (Martín Peris, 1996, p.343).

En este caso el autor emplea el término *ejercicio*, pero no el sentido que antes se ha definido, pues se ha estipulado que en este trabajo el *ejercicio* se considera como una acción aislada e independiente, en cambio el autor habla de ello como sinónimo, en el presente trabajo, de *actividad*.

En cuanto a las tareas, se va a diferenciar entre tarea posibilitadora y tareas finales.

Las actividades posibilitadoras, también llamadas tareas posibilitadoras o tareas capacitadoras, son aquellas actividades de aprendizaje que se realizan en el marco del enfoque por tareas y que se conciben como fases preparatorias de la *tarea final*.

(Actividad posibilitadora. En CVC.(s.f) Recuperado el 18 de agosto de 2018 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/actividad_posibilitadora.htm).

Y las tareas finales, que suelen tener otros nombres en los manuales que se analizan, como *proyecto*, se trata de un conjunto de fases que llevan a la consecución de un objetivo de corte comunicativo. Suelen ser en grupo y ponen en práctica más de una destreza lingüística a la vez, aunque en general se suele indicar el predominio de alguna de ellas. En general hay una al final de cada lección o unidad.

Por último, la palabra *actividad* es algo más compleja puesto que su definición implica una vaguedad que algunos autores prefieren evitar, a pesar de ello en el presente análisis se va utilizar este concepto:

Las actividades son todas aquellas acciones o procesos que el grupo de aprendizaje lleva a cabo en el aula, en relación directa con la consecución de su objetivo y cuya realización está sugerida, indicada o inducida por el contenido del manual. Esta definición incluye las actividades que se realizan en forma individual, en parejas o pequeños grupos, o en toda la clase; procesos mentales, verbales o de interacción; de observación, de práctica o de reflexión; de organización, control y evaluación del proceso; aquellas que atañen al conocimiento y uso de la lengua, y aquellas otras que se relacionan con la dinámica del grupo o con la reacciones subjetivas emocionales a las vivencias experimentadas en el aprendizaje.

(Martín Peris, 1996, p.344).

Existen muchos tipos de actividades, en este caso se van a tomar en consideración las actividades comunicativas:

Una actividad comunicativa es una actividad de aprendizaje concebida para que los alumnos aprendan a comunicarse usando la lengua, teniendo en cuenta sus verdaderas necesidades e intereses. Una actividad comunicativa tiene un claro objetivo pragmático: usar la lengua para conseguir algo.

(Actividad comunicativa. En CVC.(s.f) Recuperado el 18 de agosto de 2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionarioactivcomunicativa.htm).

En los manuales objeto de estudio estas actividades representan una especie de interfase entre las tareas posibilitadoras y la tarea final, pues suelen tener algún tipo de guía o sugerencia, como

en las tareas posibilitadoras, pero gozan de un objetivo comunicativo claro, proponen una acción, como en el caso de la tarea final.

La razón de la desestimación de clasificar el resto de actividades es que no es relevante para el estudio, no interesa tanto saber qué tipo de actividad es sino qué destreza lingüística predomina, si son de práctica libre o controlada no procede en este punto del análisis.

Así pues, se incluyen en la parrilla de análisis actividades comunicativas, tareas posibilitadoras y tareas finales, todas ellas van a ser contempladas desde el predominio de cada una de las destrezas lingüísticas contempladas en el MCER. Asimismo, serán contabilizadas por unidades o lecciones.

A continuación, se muestra la parrilla vacía, a modo ilustrativo. Como se verá en el análisis propiamente, se han modificado o añadido algunos ítems en función de la combinación de destrezas en una misma actividad o tarea.

		Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Unidad 7	Unidad 8	Total
1	T.C.A									
2	T.C.E									
3	T.E.E									
4	T.E.O									
5	T.I.O									
6	A.C.A									
7	A.C.E									
8	A.E.E									
9	A.E.O									
10	A.I.O									
11	Tf.C.A									
12	Tf.C.E									
13	Tf.E.E									
14	Tf.E.O									
15	Tf.I.O									

Tabla con la abreviaturas de las parrillas

Tarea posibilitadora	Actividad comunicativa	Tarea final
T.C.A: de comprensión auditiva	A.C.A: de comprensión auditiva	Tf.C.A:de comprensión auditiva
T.C.E: de comprensión escrita	A.C.E: de comprensión escrita	Tf.C.E: de comprensión escrita
T.E.E: de expresión escrita	A.E.E: de expresión escrita	Tf.E.E: de expresión escrita
T.E.O: de expresión oral	A.E.O: de expresión oral	Tf.E.O:de expresión oral
T.I.O: de interacción oral	A.I.O: de interacción oral	Tf.I.O: Tde interacción oral

4.2. Instrumento 2

La segunda parrilla de análisis, ha sido elaborada para conocer si hay una representación de las funciones propuestas en el PCIC, en tanto que representativas de los actos de habla, en las tareas y actividades de interacción oral de los manuales que se analizan.

Funciones PCIC		Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4			Unidad 5			Unidad 6			Unidad 7			Unidad 8			Total
		T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	
1	Dar y pedir información																									
2	Expresar opiniones, actitudes y conocimientos																									
3	Expresar gustos, deseos y sentimientos																									
4	Influir en el interlocutor																									
5	Relacionarse socialmente																									
6	Estructurar el discurso																									

(T: tarea posibilitadora, A: actividad comunicativa. Tf: tarea final)

Esta tabla sirve como herramienta para hacer un análisis cualitativo. Si bien es cierto que en un primer momento se analizan las Funciones generales del PCIC para el nivel B1/B2.

4.3. Instrumento 3

Finalmente, la elaboración de la tercera herramienta de análisis pretende conocer qué tipo de actividades/tareas de interacción oral se incluyen en los manuales. Como se ha dicho en puntos anteriores, cuanto más variadas sean éstas más eficacia en la aplicación de la competencia pragmática y sociopragmática. Para ello, se ha tomado en gran medida la clasificación de Sánchez Sarmiento (2005) sobre la tipología actividades de interacción oral:

- a) actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado.
- b) actividades de interacción oral centradas en el vacío de información.
- c) actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación.
- d) actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación.
- e) actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos.
- f) actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores.
- g) actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros.

(p.592)

Esta clasificación representa un ideal que se intuye difícil de encontrar, es por ello que la tabla representa toda la variedad expuesta por Sánchez Sarmiento pero con algunos matices. En concreto, se ha eliminado de los ítems 6 y 7 correspondientes a las actividades de tipo f) i g), la parte que apela al registro, es decir, se valora positivamente el simple hecho de introducir variedad, en cualquier caso en el apartado. En cualquier caso en el apartado “5. Análisis” se profundiza y se matizan los resultados de la aplicación de esta parrilla.

Tipo de actividad de I.O		Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4			Unidad 5			Unidad 6			Unidad 7			Unidad 8			Total
		T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	
1	Negociación de significado																									
2	Vacío de información																									
3	Uso de estrategias de comunicación																									
4	Reflexión sobre normas sociales en situaciones de comunicación																									
5	Conocimiento de normas sociales de los usos lingüísticos																									
6	Simulaciones y juegos de rol																									
7	Presentación de muestras de lengua oral y escrita																									

5. Análisis

En este punto del trabajo se presentan los manuales analizados y los resultados ya interpretados tras la aplicación de los tres instrumentos de trabajo. Así que no se encuentran aquí las parrillas de análisis. Con esto se pretende facilitar la lectura e interpretación de los resultados, para tal propósito se han incluido una serie de diagramas que permiten visualizar de forma más efectiva el resultado obtenido. No obstante, se han desarrollado unos anexos en donde se pueden consultar todos los datos obtenidos, así como los enunciados de todas las actividades y tareas analizadas. En ANEXO I, ANEXO III y ANEXO V se reflejan los resultados numéricos en las distintas tablas, el primero corresponde al manual *Pasarela*, el segundo a *¡Así somos!* y el tercero a *Nuevas voces*. En este mismo orden encontramos los enunciados de las tareas y actividades en ANEXO II, ANEXO IV y ANEXO VI.

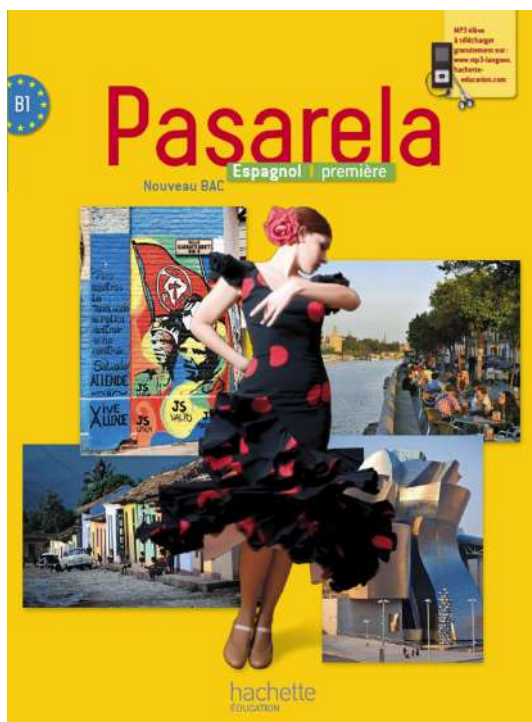
Por otro lado, cabe señalar que la parrilla 1, que sirve para cuantificar, ha sido modificada según el manual. En ocasiones, se ha incluido como un solo ítem la combinación de dos destrezas predominantes en una misma actividad. Por ejemplo, en algunas tareas finales o proyectos el protagonismo de dos destrezas era compartido. Esto no se ha juzgado desde un punto de vista subjetivo si no que se han tomado las indicaciones del propio manual como guía, para ello se ha observado el pictograma que acompaña a cada actividad o tarea.

También hay que señalar que la aplicación de la parrilla 2 es algo más subjetiva y se han tomado las palabras del enunciado como indicadoras del PCIC que se pretende trabajar en cada caso. Se da por supuesto que la imaginación y agilidad de cada alumno puede hacer que una misma propuesta de interacción oral vaya por distintos derroteros. De este modo, si en el enunciado dice “opina” se supone que se emplea la función de *Dar y expresar opinión* según el PCIC. En las actividades de simulación o juego de rol también se da por supuesta la función de *Relacionarse socialmente*, ya que todas ellas emulan situaciones de la vida en sociedad. Por otro lado, *Organizar el discurso* es una función que se ha mantenido como una constante ya que de todas ellas es la única que se ha considerado implícita en toda actividad de interacción oral. Finalmente, el lector verá que se ha considerado el trabajo de más de una función por cada actividad o tarea, lo cual refuerza lo expuesto en el marco teórico de que comunicarse es la conjugación de distintos actos de habla.

Finalmente, en cuanto a la parrilla 3 se ha querido seleccionar tan solo un ítem por actividad o tarea, así pues se ha observado el sentido general de cada una para determinar su tipología. Se

estima que la combinación de tipología o formato en una misma actividad o tarea es posible, no obstante un análisis desde este prisma implicaría el desarrollo de una nueva herramienta de análisis mucho más compleja y particularizada lo cual desviaría la atención sobre el objetivo general de este trabajo.

5.1. Manual 1: *Pasarela*



Portada del manual, extraída de la web de "hachette"

*Pasarela*³ es un manual del editorial *Hachette* concebido para estudiantes franceses de 16 o 17 años, salvo alguna excepción, lógicamente (caso de repetición de curso, etc.). Esto equivale al curso *Première* que se ha descrito en apartados anteriores. La primera información escrita que encontramos, a parte de los datos de la edición y demás, es un mensaje de bienvenida al estudiante. En este escrito se presentan las nociones culturales basadas en *Gestes fondateurs et mondes en mouvement* sobre la que se estructuran las diferentes unidades. Se dice explícitamente que se trabajarán las cinco destrezas lingüísticas marcadas en el CERCL/MCER.

Este manual cuenta con ocho unidades, cada cual está constituida por 4 dobles páginas que se llaman

Enfoque (1, 2, 3, y 4), cada cual tiene una destreza lingüística predominante.

Dentro de cada enfoque hay una actividad titulada *En acción*, de modo que existen 4 por unidad. Estas actividades han sido consideradas como comunicativas y se ha definido la destreza lingüística a la que pertenece según el pictograma que acompaña el título

En acción

Valora las ventajas del viaje en bici.

Has decidido hacer un recorrido en bici y has localizado contactos que pueden hospedarte gratis en los lugares que visitas. Buscas a un compañero(a) para que te acompañe. Durante 3 minutos:

- > preséntale el recorrido que has elegido y cómo te vas a alojar;
- > intenta convencerlo, citando las bazas (*atouts*) de este tipo de viaje.

Imagen 1

Pictogrammes utilisés dans le manuel

- Compréhension de l'oral
- Compréhension de l'écrit
- Expression écrite
- Expression orale en continu
- Expression orale en interaction

Imagen 2

3 Se puede consultar una muestra del manual en la web de la editorial : www.enseignants.hachette-education.com

Existen en cada doble página una serie de actividades basadas en muestras de lengua oral y escrita, estas han sido consideradas tareas intermedias o posibilitadoras. Se presentan también con un pictograma que anuncia el tipo de destreza lingüística que se propone trabajar.

Finalmente, hay un *Proyecto final* que equivaldría a una tarea final y de este modo ha sido considerada durante el presente estudio. Para este menester se proponen dos propuestas más que se llaman *Proyecto alternativo (1 y 2)*, de manera que se ofrece un amplio abanico de elección y por lo tanto una herramienta de adaptación a las necesidades del grupo.

Por supuesto, el manual cuenta con otras partes que por no ser relevantes para el TFM simplemente se van a mencionar:

- *Objetivo bachillerato* doble página destinada a la práctica para superar las pruebas finales de bachillerato.
- *Arte y artistas*, doble página al final de la unidad que trata la historia del arte en relación al tema abordado en la unidad.
- *Literatura*, cada dos unidades hay un amplio dossier de literatura extranjera.
- *Evaluación*, una página de evaluación o autoevaluación en las que se trabaja la comprensión auditiva y escrita.
- Anexo en el que hay el *Bachibac* un dossier con contenidos históricos, unas fichas metodológicas para la superación del examen final de ciclo, fichas de todos los países de habla hispana, un apéndice gramatical, una tabla con las conjugaciones y un diccionario reducido de francés-español y español-francés.

A parte, en cada enfoque hay cuadros que complementan la información y sirven de apoyo al alumno en la consecución de las propuestas didácticas que se plantean, ejemplo de ello son: *¿Sabías que...?* Que aporta datos históricos extra y algunas curiosidades y *Expresiones útiles* que propone la traducción al francés de expresiones o adjetivos empleados comúnmente.



Imagen 3

En conclusión, este manual está proyectado con un enfoque por tareas y por lo tanto merecería el título de *comunicativo*, pese a que en ningún lugar se menciona esto. Aún así, se puede advertir que la

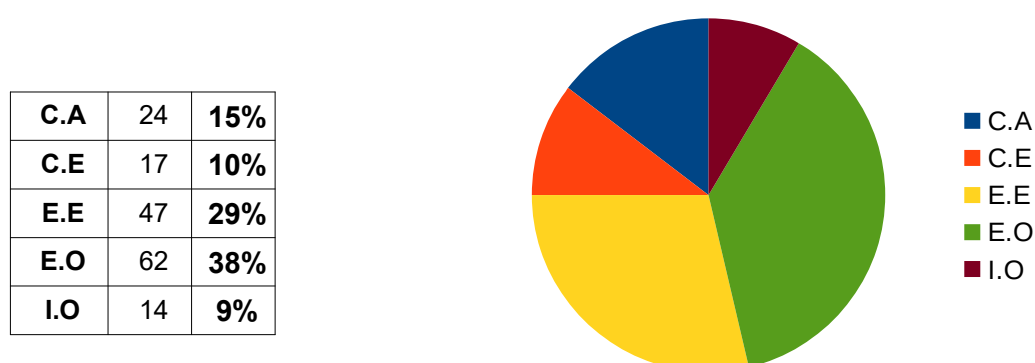
interacción oral no goza de predominio en ninguna de las subunidades que conforman la unidad, no es así con el resto. Así que hay 4 apartados *Enfoque* correspondiente cada uno a la expresión

oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión escrita, pero no interacción oral. Aunque, como se puede apreciar en la imagen(Fig.3), se diga claramente que “Cada enfoque está construido en torno a una destreza lingüística dominante” y se haga referencia a los 5 pictogramas. A continuación se verá si realmente se contempla o no la interacción oral como una destreza lingüística más o no.

5.1.1. Análisis del manual 1: *Pasarela*

Instrumento 1. Cuantificación de actividades y tareas de interacción oral

Total de actividades y tareas por tipología de destreza lingüística (Fig.1)

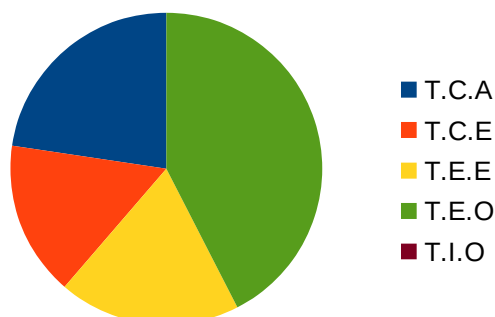


Como se aprecia en el diagrama, las destrezas lingüísticas mayoritarias son la expresión oral (E.O) y la expresión escrita (E.E), representan más de la mitad del total de propuestas del manual. Las actividades de comprensión auditiva (C.A) son el 15% del total, la comprensión escrita (C.E) y la interacción oral simbolizan un 10% y 9% respectivamente.

Si observamos los porcentajes por tipología de propuesta didáctica obtenemos lo siguiente:

Total de tareas posibilitadoras por tipología de destreza lingüística (Fig.2)

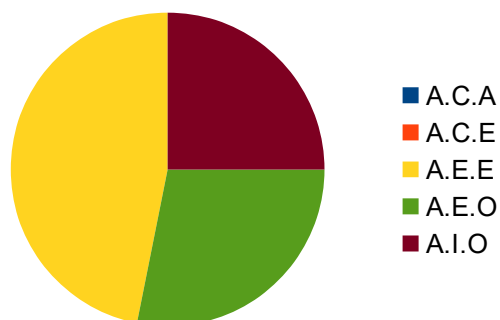
T.C.A	24	23%
T.C.E	17	16%
T.E.E	20	19%
T.E.O	45	42%
T.I.O	0	0%



Como se puede ver, no hay representación de la interacción oral en las tareas posibilitadoras, esto hace que la C.A, la C.E y la E.E se equilibren, no obstante la E.O sigue teniendo un claro protagonismo con un 42% del total de este tipo de tareas.

Total de actividades comunicativas por tipología de destreza lingüística (Fig.3)

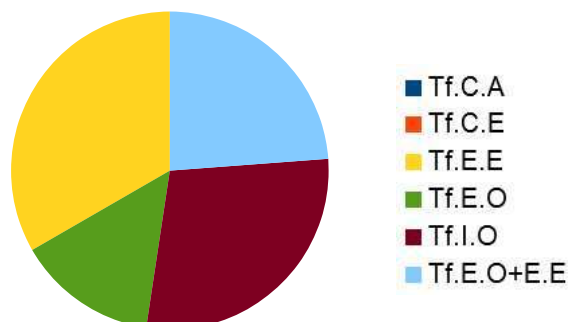
A.C.A	0	0%
A.C.E	0	0%
A.E.E	15	47%
A.E.O	9	28%
A.I.O	8	25%



En las actividades comunicativas, centradas en la acción/producción, se descarta la C.A y la C.E lo cual juega a favor de la interacción oral que representa un 25% y de la E.E es la destreza que se trabaja con más frecuencia en esta clase de iniciativas(47%).

Total de tareas finales por tipología de destreza lingüística⁴(Fig.4)

Tf.C.A	0	0%
Tf.C.E	0	0%
T.f.E.E	7	33%
Tf.E.O	3	14%
Tf.I.O	6	29%
Tf. E.O+E.E	5	24%



En las tareas finales se ha añadido una nueva categoría que es la de la combinación de E.O y E.E. Ambas destrezas también se trabajan por separado lo cual implica que la E.E sea predominante, ya sea aislada o combinada. La segunda más trabajada en total sería la E.O y la tercera la I.O. No obstante, cabe destacar que la interacción oral se pone en práctica de manera exclusiva en 6 de las propuestas de tarea final o proyecto, lo cual la posiciona en segundo lugar por encima de la E.O que ha sido predominante en el resto de tipologías.

Instrumento 2. Las funciones del PCIC en las actividades y tareas de I.O

Como se aprecia en el diagrama, se contemplan todas las funciones propuestas en el PCIC, hay una clara mayoría de *Estructurar el discurso* que ya se ha comentado que se da por hecha en cualquier actividad de interacción.

Total de propuestas según la función trabajada (Fig.5)

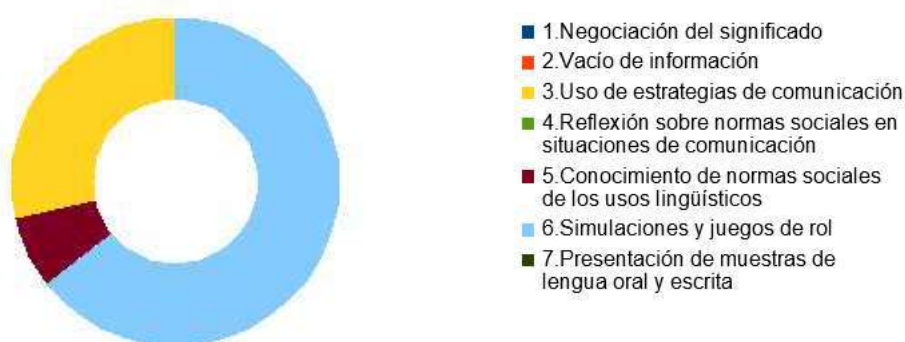


⁴ Se han contado también los *Proyectos alternativos* de modo que es como si hubiera 3 tareas finales por cada una de las 8 unidades del manual.

Instrumento 3. Tipología de tareas y actividades de I.O.

En cuanto a la variedad de propuestas, se puede observar que abundan las simulaciones y los juegos de rol, así que como las actividades en las que se activan estrategias de comunicación. Finalmente, con una representación muy reducida, se encuentra una tarea en torno al conocimiento de normas sociales de los usos lingüísticos, corresponde a la recreación de una escena de una película ambientada en la guerra civil española.

Total de propuestas según el formato y la propuesta (Fig.6)



5.1.2. Conclusión

En primer lugar las actividades y tareas centradas en la I.O representan un 9 % de la totalidad del manual. De las tareas comunicativas, un 25% son de I.O y de las tareas finales un 29%. Hay ausencia de tareas posibilitadoras destinadas a dicha destreza.

En general, se observa un predominio del trabajo de la E.O que representa un 38% del total de propuestas del manual y de la E.E que cuenta con el 29%, ambas tienen representación en las actividades comunicativas, las tareas posibilitadoras y las finales.

Pese a la reducida representación de actividades de interacción oral en el cómputo total del manual, hay que remarcar que estas presentan una gran variedad de formatos, abundan los juegos de rol y las simulaciones basados en temas históricos y actuales, también se plantean debates. El hecho de incluir un porcentaje elevado de tareas finales con predominio de la interacción oral, compensa de sobras la ausencia de tareas posibilitadoras centradas en esta. Todo ello revierte positivamente en el trabajo de todas las funciones planteadas en PCIC, que en

mayor o menor medida están todas contempladas en las tareas y actividades a través de enunciados claros y explícitos.

Así pues, *Pasarela*, presenta una gran calidad en sus propuestas de interacción oral y por lo tanto considera la competencia pragmática y sociopragmática, no obstante no lo hace con equidad respecto a las otras 4 destrezas lingüísticas.

5.2. Manual 2: ¡Así somos!



Portada del manual. Extraída de la web de Belin

En este caso las destrezas contempladas son la comprensión auditiva o audiovisual (C.A), la comprensión escrita (C.E) la expresión escrita (E.E) y la interacción oral (I.O). La expresión oral (E.O) ocupa una página entera en cada subapartado, así que se ha dado por hecho que esta es la razón por la que no hay un subdossier concebido a la E.O exclusivamente.

En cada unidad hay 4 actividades comunicativas se llaman *¡Adelante!* Cada una apela a la destreza lingüística de la subunidad en la que se incluye, así que si estamos en una doble página en donde está el pictograma de E.E la actividad *¡Adelante!* Será de expresión escrita.

Por otro lado, las tareas posibilitadoras giran alrededor de documentos escritos y todas ellas están consagradas a la C.E combinada con la E.E o la E.O, no queda especificado. En este manual las instrucciones son ambiguas y en muchas ocasiones no hay rastro de pictogramas que guíen al profesor o al alumno, es por eso que se ha incluido la combinación de C.E+E.E/E.O en el caso de las tareas posibilitadoras, se ha dado por hecho que el profesor puede elegir.

¡Así somos! es un manual de la editorial *Belin*, también pertenece al nivel *première*, por lo tanto corresponde a un nivel B1-B2, como el manual de las páginas anteriores.

En la bienvenida, o *Avant-propos*, se describe la estructura del libro, así como sus contenidos y objetivos. Siempre en francés, en este primer texto se explican los propósitos del libro los cuales son, a parte de profundizar en la lengua y la cultura superar con éxito las pruebas finales de bachillerato.

Este manual cuenta con 8 unidades o *dossiers* y cada uno consta de 4 páginas dobles en la que hay predominio de una destreza lingüística distinta. En

A continuación se observa un ejemplo cuyo enunciado no queda del todo claro:

Observa y exprésate

1. *Observa este cartel e identifica los diferentes lugares y las diferentes formas de turismo que se les propone a los turistas.*
2. *A tu parecer, ¿cómo se puede definir el turismo sostenible?*
(¡Así somos! p.39)

Está clara la instrucción de “observar” y “expresar” pero no indica de qué manera. Se han contemplado dos motivos, uno es que sea un manual que ofreciera posibilidades muy abiertas y que por lo tanto de mayor autonomía al docente o la segunda, menos deseable, es que haya algún fallo en el diseño y por ello no se comprenda qué tipo de actividad es.

En cuanto a las tareas finales *Proyecto*, están siempre bajo la rúbrica combinada de la E.E y la I.O es por esto que se ha añadido esta categoría en el análisis.

Por último, el manual cuenta con otros apartados que cubren otras necesidades curriculares del nivel como:

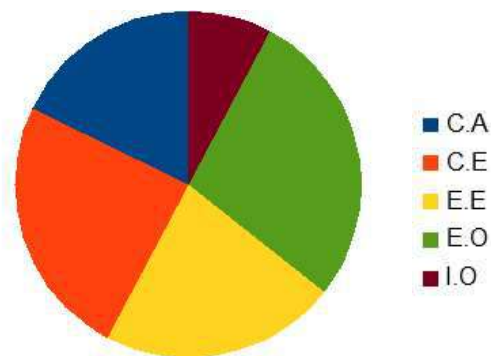
- *Vamos a ver* que es un apartado en el que se practica la gramática al fin de cada unidad y antes de la tarea final o *Proyecto*.
- *BAC Con método* que pretende poner en práctica la expresión escrita de cara a las pruebas finales de ciclo.
- *BAC Point sur la notion* que trabaja la expresión oral.
- Al fin de cada unidad, están los apartados *¿Lo sabías?* E *Histoire des arts*,
- *Autoevaluación* en la que se reflexiona sobre el nivel adquirido en relación a las cinco destrezas, incluida la Interacción oral.
- Al final del libro hay seis dossiers de literatura enfocados especialmente a los alumnos que elijan el itinerario de literatura.

5.2.1. Análisis manual 2: ¡Así somos!

Instrumento 1. Cuantificación de actividades y tareas de interacción oral

Total de actividades y tareas por tipología de destreza lingüística (Fig.7)

C.A	32	16%
C.E	44	25%
E.E	40	23%
E.O	50	28%
I.O	14	8%

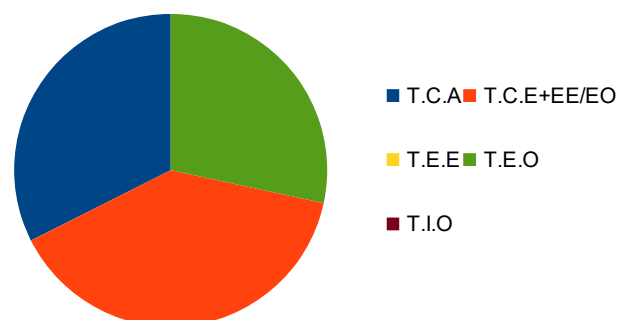


Tal y como se aprecia en el gráfico, la expresión oral, la comprensión escrita y la expresión oral son las destrezas lingüísticas con mayor representación en tareas y actividades. La comprensión audiovisual cuenta con un 32% y la interacción oral constituye el 8% del total del libro.

Si se observan las cifras en relación a si son actividades comunicativas, tareas posibilitadoras o tareas finales, los resultados son los que siguen:

Total de tareas posibilitadoras por tipología de destreza lingüística (Fig.8)

T.C.A	24	32%
T.C.E+ E.E/E.O	29	40%
T.E.E	0	0%
T.E.O	21	28%
T.I.O	0	%

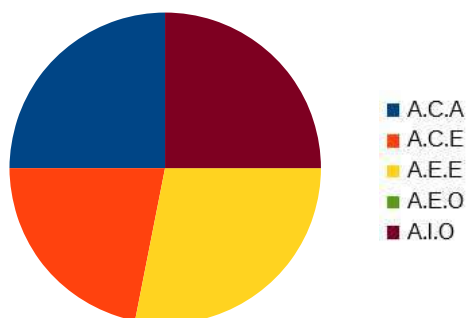


El naranja es el color que más abunda, se trata del 40% de actividades posibilitadoras, siempre tienen una primera parte de comprensión del texto y una segunda parte de expresión sin especificar el modo de expresión, de ahí que se hay añadido el ítem de “T.C.E+E.E/E.O”. En cualquier caso no invitan a la interacción oral. Por otro lado, se observa que no hay propuestas de

E.E de forma individual, es una razón para pensar que la categoría naranja se refiere a E.E, de todas formas es una conjetura que no se puede verificar. Finalmente, la expresión oral es un 28% del total y no hay tareas posibilitadoras en las que la interacción oral esté ni siquiera planteada.

Total de actividades comunicativas por tipología de destreza lingüística (Fig.9)

A.C.A	8	25%
A.C.E	7	22%
A.E.E	9	28%
A.E.O	0	0%
A.I.O	8	25%

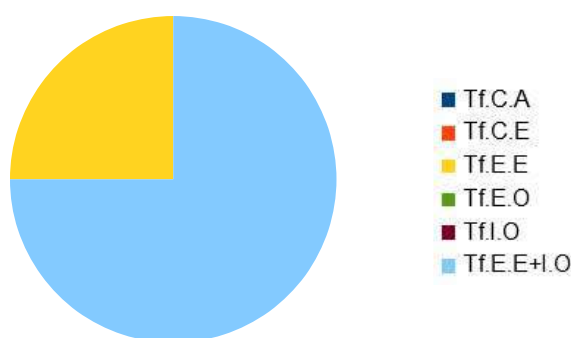


Esta es quizás la categoría más equilibrada, se trata de las actividades *¡Adelante!* Que llaman a la acción comunicativa, pese a que hay una ligera mayoría de actividades centradas en la E.E hay un 25% de ellas que están concebidas a la interacción oral.

Al fin se puede consultar el gráfico de las tareas finales o *Proyecto*, existen 8 en total, uno por cada unidad:

Total de tareas finales por tipología de destreza lingüística (Fig.10)

Tf.C.A	0	0%
Tf.C.E	0	0%
Tf.E.E	2	25%
Tf.E.O	0	0%
Tf.I.O	0	0%
Tf. E.E+I.O	6	75%



Son dos los colores imperantes, el amarillo representa las 2 tareas finales cuyo foco de trabajo está en la expresión escrita y el azul, que es el 75% equivale a las tareas que combinan supuestamente la E.E y la Interacción oral. La realidad es que estas tareas de destrezas “mixtas”

no son justas con el título, en todas ellas aparece tanto el pictograma de E.E como el de I.O pero realmente la interacción oral no se contempla.

He aquí un ejemplo:

Proyecto. *Crear un folleto turístico a favor del turismo sostenible*

Cread un folleto turístico para sensibilizar a los viajeros sobre la importancia del turismo sostenible. Para ello, he aquí lo que tenéis que hacer:

Etapas

- *Formar grupos de dos o tres para elegir un destino turístico.*

Etapas

- *Buscar una foto en internet y escribir un texto explicativo sobre las ventajas del turismo sostenible.*
- *Redactar un eslogan y un breve texto de promoción*
- *Oralmente, presentar el folleto a los grupos.*

(¡Así somos! p.53)

Vemos un enunciado que por un lado propone el trabajo en grupo, la reflexión, la redacción de un texto y la presentación oral a “los grupos”. Se ha entendido que la interacción oral a la que se refiere es la inherente al hecho de trabajar en grupo, puesto que “presentar el folleto a los grupos” no requiere necesariamente una interacción oral. Por lo tanto, no hay una propuesta clara de intercambio oral. Una vez más, podemos pensar que el manual ofrece enunciados muy abiertos para dar libertad al docente en cuanto al planteamiento de actividades, pero realmente la redacción y diseño rozan la ambigüedad y la confusión. Es por esto que se ha desestimado continuar con el análisis de éstas actividades en las siguientes fases.

Instrumento 2. Las funciones del PCIC en las actividades y tareas de I.O

Tras descartar las tareas finales en las que presuntamente se trabaja la interacción oral, solo quedan las actividades comunicativas *¡Adelante!* que son todas ellas debates. Con lo cual, se da por hecho que la función “Estructurar el discurso” tiene que activarse para poder realizarlas, por otro lado también la de “Expresar opiniones, actitudes y conocimientos”, con el fin de poder argumentar la posición que se toma en el debate.

Total de propuestas según la función trabajada (Fig.11)



Instrumento 3. Tipología de tareas y actividades de I.O.

Se entiende que los debates son actividades centradas en el “uso de estrategias de comunicación”, lo cual deriva en una monocromía en el análisis de tipología de actividades centradas en la interacción oral.

Total de propuestas según el formato y la propuesta (Fig.12)



5.2.2. Conclusión

Los resultados de los análisis muestran una carencia en la contemplación de la interacción oral como destreza lingüística imprescindible en un enfoque comunicativo. Cuenta con un 8% del total de propuestas del manual. Se ha observado que las destrezas mayoritarias son la C.E, E.E y la E.O y que están presentes tanto en tareas finales como posibilitadoras, así como en las actividades comunicativas.

El porcentaje de los ejercicios de I.O está repartido entre actividades de comunicación y tareas finales, no existen tareas posibilitadoras con tal propósito. En varias ocasiones la ambigüedad en la instrucción hace que algunas actividades parezcan de corte interactivo aunque en realidad no lo sean. Por decirlo de forma clara, las cosas no son lo que parecen en este manual. Parece haber una confusión entre el ítem de interacción oral y el de expresión oral, por lo que en las tareas finales, que combinan dos destrezas, tendría que especificarse el tipo de interacción oral que se pretende poner en práctica o sustituir el pictograma de interacción por el de expresión oral para evitar equívocos⁵.

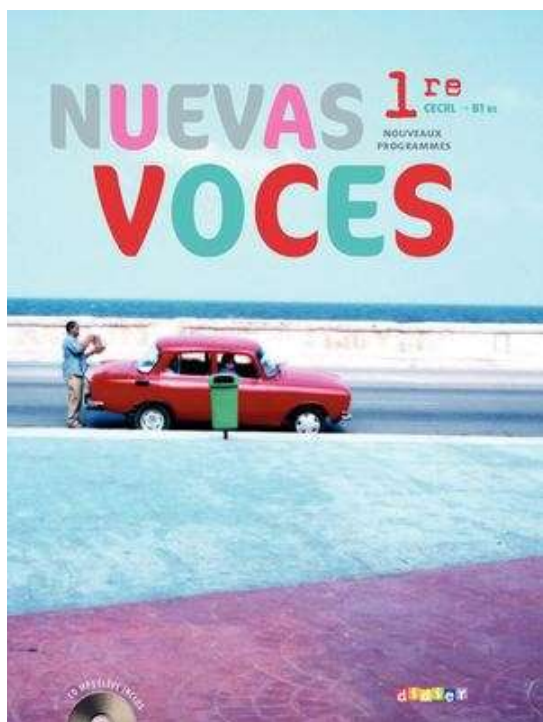
Al bajo porcentaje de propuestas de interacción oral se le suma la homogeneidad en la tipología, tan solo se plantean debates sobre temas varios, eso sí, muy controvertidos y de rabiosa actualidad.

Así pues, se puede concluir que *¡Así somos!* No toma en suficiente consideración la competencia pragmática, si bien propone que los discentes interactúen entre ellos a través de temas culturales representativos, no hay atisbo alguno del trabajo sobre muestras orales o escritas, ni mucho menos se plantea la observación de distintos registros o variedades del español. Tampoco se incluye variedad de actividades en este sentido, lo cual lleva a una monotonía que bien pudiera hacer que el alumnado asimile como rutina el “debate de turno” en cada unidad.

Por lo tanto, el manual sí que representa algunos aspectos del enfoque comunicativo, como por ejemplo la expresión oral, en cambio descuida la interacción oral y por ende la puesta en práctica de la competencia pragmática,

⁵ No se han podido incluir imágenes del libro, lo que ayudaría notablemente a que el lector pudiera entender la retahíla de ambigüedades que se han mencionado, en cualquier caso se pueden consultar los anexos III y IV, que corresponden al análisis de este manual, en donde se pueden consultar todos los enunciados de las actividades y tareas de I.O.

5.3. Manual 3: *Nuevas voces*



Portada del manual, extraída de la web de la editorial Didier

*Nuevas voces*⁶, de la editorial *Didier*, es un manual concebido para la última etapa de la secundaria, igual que los manuales que se han presentado antes.

En la introducción al curso, redactada en francés, se plantean las nociones culturales que se trabajarán, se incide mucho en el protagonismo del alumno y la posibilidad de profundizar y ampliar los conocimientos de español. Llama la atención que en ningún momento se hace mención al examen de final de bachillerato, se trata de un discurso que no incide tanto en lo formal sino en manifestar la voluntad de enriquecer al alumno.

Consta de 9 unidades que son tituladas *SECUENCIA* cada una de estas consta de 4 enfoques, a diferencia de los otros manuales, en *Nuevas voces* no hay

predominio de ninguna de las destrezas lingüísticas en cada unidad, dicho de otra manera, cada enfoque consta de tareas posibilitadoras basadas en documentos escritos y orales y también incluye una tarea o actividad comunicativa a la que llaman *TAREA* centrada en la expresión oral, la expresión escrita o la interacción oral.

Por otro lado, las tareas finales, llamadas *PROYECTO* están consagradas cada una de ellas a una sola destreza lingüística. Por lo tanto, no se ha visto modificada ninguna de las parrillas de análisis. Se ha seguido, como en los anteriores casos, el código de pictogramas para hacer una primera criba sobre lo que se trabaja en cada actividad o tarea.

TAREA ¿De quién se trata?
→ Sélection la consigne de l'auditoire.

Eres periodista y vas a entrevistar a un famoso. A modo de introducción, lo presentas sin nombrarlo, comentando sus múltiples talentos... para interesar a los espectadores.

Etapas:

1. Elige a un personaje famoso.
2. Selecciona informaciones sobre su personalidad, su biografía y sus actividades actuales.
3. Preséntalo, como lo haría un periodista antes de que aparezca en la pantalla, sin decir de quién se trata, hablando de él en tercera persona.

Además, en este manual se incluye varios apartados fijos al final de cada unidad:

- *INFÓRMATE*, presenta varios textos sobre la actualidad sociológica de España y otros países de Latinoamérica.
- *NUEVAS TECNOLOGÍAS*, es un apartado en el que se proponen actividades en relación con las TIC, ya sea a través de ellas o centradas en ellas.

⁶ Se puede consultar en la web de la editorial <https://www.editionsdidier.com/fr/sous-collection/nuevas-voces-1re>

- *OTRA MIRADA*, propone textos sobre ciencia, *UNA HISTORIA DE ARTE*, plantea textos y actividades sobre algún artista.
- *LECTURA EN CASA* que es el apartado de literatura hispánica.
- También hay una autoevaluación que pretende hacer reflexionar al discente sobre su nivel en relación a los marcadores del MCER, en esta sección se proponen actividades para todas las destrezas, salvo la I.O.

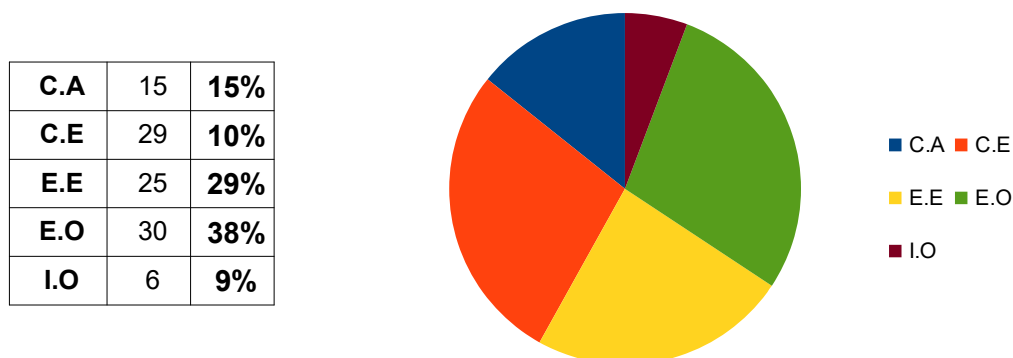
Tanto el texto introductorio como el talante a lo largo de la publicación deja como evidente la voluntad de hacer reflexionar al alumno, en cada unidad hay ejercicios en los que se le pregunta la opinión.

5.3.1 Análisis del manual 3: *Nuevas voces*

Instrumento 1. Cuantificación de actividades y tareas de interacción oral

Una vez más se puede observar como la interacción oral es una destreza con representación minoritaria. La expresión oral es la que se contempla con más frecuencia (38%) junto con la expresión escrita (29%). Así que, hay un claro desequilibrio en la presencia de las 5 destrezas.

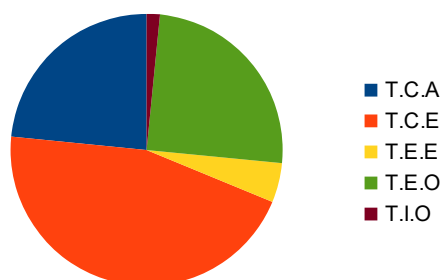
Total de actividades y tareas por tipología de destreza lingüística (Fig.13)



Si observamos con detenimiento, según el carácter de cada propuesta didáctica, se observa que en cuanto a las tareas posibilitadoras, casi la mitad son de comprensión escrita, el resto son de comprensión auditiva y expresión oral. Tan solo hay una tarea posibilitadora en todo el manual que trate la interacción oral.

Total de tareas posibilitadoras por tipología de destreza lingüística (Fig.14)

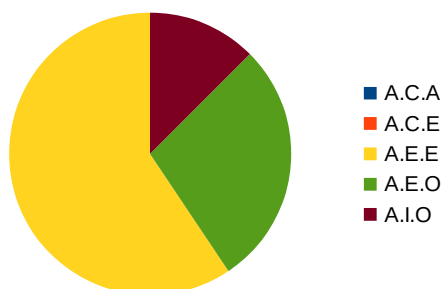
T.C.A	15	23%
T.C.E	29	45%
T.E.E	3	5%
T.E.O	16	25%
T.I.O	1	2%



En cuanto a las actividades comunicativas, llamadas en este caso *Tarea*, están repartidas en las tres destrezas de producción que existen, en su mayoría (59%) son de E.E, tan solo hay 4 que se refieren a la I.O (13%).

Total de actividades comunicativas por tipología de destreza lingüística (Fig.15)

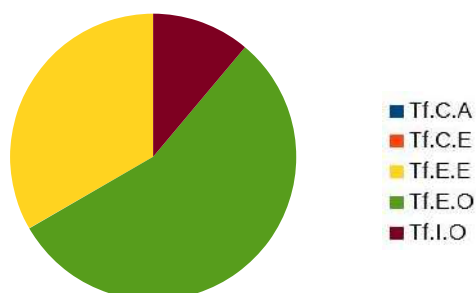
A.C.A	0	0%
A.C.E	0	0%
A.E.E	19	59%
A.E.O	9	28%
A.I.O	4	13%



Finalmente, las tareas finales se distribuyen según las tres destrezas que implican producción, en este caso la E.O es mayoritaria y tan solo hay presencia de una tarea final cuyo objetivo es la interacción oral (11%).

Total de tareas finales por tipología de destreza lingüística (Fig.16)

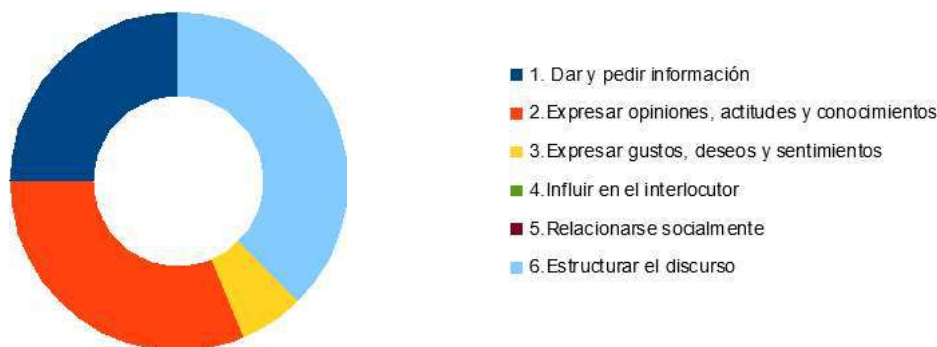
Tf.C.A	0	0%
Tf.C.E	0	0%
T.f.E.E	3	33%
Tf.E.O	5	56%
Tf.I.O	1	11%



Instrumento 2. Las funciones del PCIC en las actividades y tareas de I.O

Dentro de las actividades y tareas se encuentran representadas 5 de las 6 funciones propuestas por el PCIC. Estas son en su mayoría *Dar y pedir información*, *Expresar opiniones, actitudes y conocimientos* y *Estructurar el discurso*, que es una constante.

Total de propuestas según la función trabajada (Fig.17)



Instrumento 3. Tipología de tareas y actividades de I.O.

En cuanto al formato de la propuesta, la mayoría de ellas trabajan el uso de las estrategias de comunicación, esto quiere decir que la mayor parte de iniciativas son debates o interacción orales en donde se pide opinión y argumentación. Apenas hay una tarea final que, si bien es un debate en toda regla, pauta unos roles de “moderador”, “jurado”, etc. Así que, ha sido considerada en la categoría de *Simulaciones y juegos de rol*.

Total de propuestas según el formato y la propuesta (Fig.18)



5.3.2. Conclusión

La representación total de la I.O es muy baja, tan solo un 9% de actividades y tareas tienen en consideración dicha destreza, esto significa que solo hay 6 actividades y tareas de I.O en el total de las 260 páginas que tiene de extensión el libro. Por otro lado, la destreza que más se trabaja es la expresión oral seguida de la expresión escrita.

La representación de las distintas funciones expuestas en el plan curricular del Instituto Cervantes es bastante buena, hay 5 de las 6, la mayoría corresponden a las funciones que se activan en debates y en la narración de experiencias personales. Por lo tanto, la mayoría giran en torno al “uso de estrategias de comunicación”.

Finalmente, se podría decir que *Nuevas Voces* tiene claras intenciones comunicativas, la expresión oral es abundante y la escrita también, lo cual responde a un enfoque comunicativo. No obstante, si tomamos la premisa de la contemplación de la competencia pragmática y las actividades de interacción oral como sus representantes en la tierra/manual, este libro no podría considerarse con enfoque comunicativo.

6. Resultados

El análisis que se ha realizado sobre los tres manuales de español en Francia tenía por objetivo conocer la representación de la competencia pragmática y sociopragmática a través de las distintas actividades de interacción oral. Para ello se han empleado tres parrillas que han servido para analizar distintas variables que se han considerado pertinentes. La primera con la que se pretendía conocer en qué medida se contempla la interacción oral, otra con la que se quería comprobar si estas tomaban en cuenta y adaptaban en sus enunciados la categoría de *nociones* del PCIC. Finalmente se quería conocer la variedad de actividades, en qué se centra cada una de ellas por ejemplo en el vacío de información, en la reflexión sobre el lenguaje, si son juegos de rol o simulaciones, etc. (Sánchez Sarmiento, 2005)

Se ha podido comprobar que la destreza lingüística de la interacción oral, una de las cinco que se contemplan en el MCER, no cuenta con demasiado protagonismo en ninguno de los tres casos, está muy por debajo de las otras cuatro destrezas. Así pues, si tomamos las tareas de interacción oral como representativas para el trabajo de la competencia pragmática quiere decir que en ninguno de estos manuales se contempla como algo relevante y fundamental para el transcurso de las clases y por lo tanto, no hay una equidad respecto al resto de competencias que conforman el enfoque comunicativo.

Por otro lado, el análisis de las funciones descritas en el PCIC ha demostrado que es posible encontrar manuales que las contemplen de forma explícita mediante las tareas o actividades de interacción oral, especialmente los manuales 1 y 3 son un buen ejemplo de ello. Así pues, esto ha sido útil para afirmar que en los tres casos se contempla el PCIC como documento de referencia. De todos modos, parece lógico pensar que si se encontraran más propuestas de interacción oral entre las páginas de los manuales, aumentaría la probabilidad de trabajar dichas funciones y dejarían de ser algo anecdótico, como se ha visto que pasa en algún caso.

Sin duda la variedad en el formato de actividades es algo sobre lo que hay que trabajar, los resultados del análisis han demostrado que la actividades centradas en el uso de las estrategias de comunicación mediante debates son las más comunes, casi de forma exclusiva. Los juegos de rol y la simulación de situaciones reales también tienen cierta representación. No obstante, quedan excluidas todas las propuestas que implican, en general, una reflexión sobre cuando usar ciertas expresiones y cuando no, es decir actividades que ayuden a la interiorización de los conceptos pragmáticos y sociopragmáticos.

De los tres manuales analizados *Pasarela* es el que mejor representa la competencia pragmática, por la gran variedad de funciones y de formato de actividades que plantea.

En segundo lugar se encontraría *Nuevas voces* que en general tiene un marcado carácter comunicativo y que centra el propósito del curso en el aprendizaje y evolución del alumno más allá de la superación de las pruebas finales de bachillerato. Si se fija la mirada en exclusiva en la competencia pragmática se puede ver que incluye varias propuestas de distinto formato y contenido, no obstante no hay tantas como sería deseable.

Finalmente, el manual *¡Así somos!* es el que quedaría en la cola ya que incluye pocas actividades, poca variación y contempla muy pocas funciones y transmite cierta confusión entre el concepto de expresión oral e interacción oral en los enunciados.

Así pues, se puede afirmar que estos tres manuales, que representan la actualidad en la enseñanza en Francia, toman en cuenta los documentos de referencia tanto el MCER en cuanto a la contemplación de las destrezas lingüísticas, como el PCIC en cuanto a la inclusión de las *funciones* que en él figuran. Por lo tanto, se puede decir que la tendencia en lo referente al ELE en país galo es la de tener el enfoque comunicativo como referencia y por lo tanto los manuales así lo reflejan, ya que parecen buscar un equilibrio en la inclusión de actividades y tareas que atañan a diferentes destrezas lingüísticas y competencias. Por otro lado, la competencia pragmática se toma en consideración pese a que en ningún caso con demasiada significación. Está en manos de quien selecciona el manual tenerlo en cuenta, pues puede encontrar algunos, como hemos visto, que sean más adecuados que otros en este sentido.

7. Discusión

Tras la conclusión de los resultados, se pueden recuperar las ideas que algunos de los estudios mencionados en el estado de la cuestión plantean y sobre las que se ha basado el presente TFM.

Para empezar, lo que Sánchez Sarmiento (2005) apunta en su artículo en el que dice que es muy cuestionable que un manual se pueda considerar que tiene un enfoque comunicativo cuando se observa la competencia pragmática. En este caso se ha podido comprobar que en ninguno de los tres libros se supera un 9% de actividades de interacción oral, por lo tanto la tendencia a tener en cuenta la pragmática sigue siendo muy baja.

Hay que notar también que parece haber confusión entre la interacción oral y la expresión oral, si bien en los tres manuales se contemplan ambas a un nivel teórico, luego se ha visto que por lo menos en dos de ellos hay claras confusiones: se proponen actividades bajo el título de “interacción oral” cuando en realidad es expresión oral, pues la comunicación planteada es unidireccional. En ello puede tener algo que ver el planteamiento inicial del manual en el que tal y como dicen Anaya y Llobera (2006), no se definen los objetivos de una forma concreta. El enfoque comunicativo queda implícito cuando se hace referencia a la puesta en práctica de todas las destrezas lingüísticas y demás, en cambio no se especifican las funciones que se trabajan y mucho menos se expone el hecho de aprender a adaptar los recursos lingüísticos a situaciones concretas en la sociedad meta, con lo que el factor social y cultural queda directamente excluido, de ahí que la competencia sociopragmática haya brillado por su ausencia a lo largo del análisis.

En este sentido, es necesario tener en cuenta lo que se dice en el estudio de Morales (2010) en donde se menciona el papel del profesor y su condición de nativo o no nativo, en él se habla de la mayor implicación en las actividades de interacción oral por parte de los profesores hablantes nativos por su contacto directo con la lengua. Pese a que este factor no ha sido estudiado en el presente análisis, puesto que el objeto de estudio eran manuales, se cree pertinente tener en cuenta a modo de reflexión, pues parece que el papel del docente es la única vía posible para poder incluir la competencia sociopragmática a través de la interacción oral en el aula.

Por otro lado, desde el análisis cuantitativo, el hecho de que entre el 28-38% sean actividades o tareas centradas en la expresión oral demuestra un claro viraje hacia lo comunicativo. En este sentido cabría reconsiderar lo que se dice en el artículo de Anaya y Llobera (2006) en el que parece haber una preocupación sobre la tradición de análisis de textos literarios como actividad central en las aulas. Si tomamos en consideración los resultados del presente análisis

encontramos que la comprensión lectora y el análisis de texto no son ni mucho menos objeto central, en cambio la expresión escrita y oral toman protagonismo, por lo menos en la última etapa de la secundaria. Esto puede ser una respuesta también a las pruebas finales de bachillerato en las que hay que recordar que hay una parte oral, el hecho de estar en un contexto de no inmersión y la existencia de un examen tan importante (acceso a la universidad) puede ser motivo suficiente para fomentar la expresión oral.

En cuanto a la variedad de propuestas de interacción oral cuyo análisis se ha basado en la clasificación de Sánchez Sarmiento (2005) se ha visto un claro predominio del debate como propuesta y por lo tanto se ha comprobado la escasez de variedad. Es obvio conjeturar sobre el hecho de que si la competencia pragmática se tomara realmente en serio serían múltiples y diversas las propuestas que encontraríamos en los libros de texto. La pregunta que sobreviene automáticamente es ¿Cómo hacer tomar conciencia de esto? En respuesta a esto es interesante considerar lo que González Salinas (2005) dice en sus conclusiones sobre el hecho de concienciar al profesor y facilitarle herramientas que se centren en su propia competencia pragmática para poder transmitirla así como proponer cursos exclusivos de pragmática para a los estudiantes.

Para acabar, la inclusión de las funciones del PCIC en las tareas de interacción oral se ha dado de forma casi natural, ya sea porque se contempla el documento como referente o porque las funciones/actos de habla son inherentes en la interacción oral y por lo tanto es inevitable que aparezcan en mayor o menor medida.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio ha contado con algunas dificultades, la pragmática en sí misma es una disciplina difícil de limitar y llevar a un plano práctico. Se ha apostado en todo momento por la Pragmática como algo que se puede enseñar, en cambio la realidad y las pruebas “físicas” han hecho levantar la sospecha de que tal vez no sea viable o por lo menos es algo sobre lo que hay que trabajar mucho. Esto ha ocasionado en más de una ocasión grandes dudas respecto a la utilidad y sostenibilidad del TFM, pero al fin se ha tomado como una comprobación de lo que se apuntaba en el estado de la cuestión: para que se pueda considerar que un manual tiene enfoque comunicativo tiene que incluir más iniciativas en torno a la pragmática. Produce algo de vértigo esta afirmación, sobre todo si se tiene en cuenta la inexperiencia de quien la emite, pero hay que remitirse a las pruebas que se han pretendido reflejar a lo largo del trabajo.

Por otro lado, hay una incógnita que ha sido una constante: Podría ser que las actividades de interacción oral no sean las más idóneas para la activación y trabajo de la competencia pragmática y sociopragmática, esto podría explicar que las editoriales y organismos que regulan y controlan la enseñanza en Francia decidan no incluir un porcentaje elevado de este tipo de propuestas. No obstante, se ha usado a modo de justificación que la interacción oral no sólo está contemplada como una destreza más en el MCER sino que también consta de esta manera en los manuales, así que sean o no eficaces tendrían que estar más presentes, no solo porque así se anuncia en la presentación de cada libro sino porque además se supone que se basan en los documentos de referencia europeos.

En este sentido, futuras líneas de investigación podrían dedicarse a la búsqueda de actividades y demás sobre la competencia pragmática aplicada en el aula. Sería de gran utilidad para la comunidad educativa. También valdría la pena verificar la importancia del docente en el desarrollo de dinámicas pragmáticas en el aula, todo con el fin de tornarla un objetivo didáctico real.

Hubiera sido interesante incluir también en el TFM los enunciados, es decir hacer un análisis exhaustivo de los enunciados en tanto que son considerados en muchas ocasiones como la única muestra real dentro del aula ¿se redactan en español o en francés? ¿son claros? Se considera una buena declaración de intenciones en cuanto a la tendencia del manual. Pese a ello, se ha decidido excluir del trabajo por limitaciones varias.

Finalmente, el lector habrá podido comprobar que la competencia sociopragmática ha tendido a invisibilizarse a medida que avanzaba en las páginas, esto es debido a la dificultad de concretar actividades que giren alrededor de esta. Efectivamente, no ha habido ni una sola actividad que reflejara un mínimo de sociopragmática. Por lo menos no de forma explícita, lo que lleva a conjeturar sobre el hecho de que tal vez no se puede concretar. Sería interesante la investigación sobre la forma de incluir el desarrollo de fenómenos pragmáticos de distintas sociedades en el aula. ¿Se podrían hacer juegos de rol o simulaciones en los que los actores tuvieran que representar distintas nacionalidades? ¿Cómo sería eso posible? ¿Sería efectivo? ¿Qué papel tendría el docente? ¿Sería igual en un contexto de inmersión que en uno de no inmersión? Estas son tan solo algunas de las preguntas que han surgido tras la realización de este trabajo y son un reflejo de las nuevas inquietudes suscitadas sobre este tema.

Bibliografía

- Aguirre Beltrán, B (2009), "Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE, en *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*", Actas XX ASELE, pp.159-176. Recuperado de
- Anaya Moix, V (2007) *La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia. Un estudio de directrices curriculares, libros de texto y pensamiento del profesor*. Llobera, M.(dir).Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/1294;jsessionid=>
- Anaya, V y Llobera, M (2006) "El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)" Universidad de Barcelona Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5764950>
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico, *Cultura y Educación*, 14(2), pp.161-176.
- Arroyo Martínez, L (2014) *Estudio de los actos de habla en el manual Destino Erasmus 1 y 2: la importancia de la competencia pragmática* en La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI págs. 99-106 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?>
- Austin, J. (1996) *¿Cómo hacer cosas con palabras?* Madrid: Paidós
- Baralo, M. (2006). Analizar materiales desde una perspectiva psicolingüística: ¿Qué aprendemos y con qué? *Actas del XII Encuentro Práctico de profesores de ELE*. IH. Barcelona: Difusión. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf03/baralo.pdf>
- Bausells Espin, A.(2013) El factor socio-pragmático en el proceso de enseñanzaaprendizaje de ELE Reflexión sobre el proceso de adquisición de la competencia socio-pragmática intercultural y propuestas didácticas para el aula. (Memoria de fin de máster) Universidad de Alcalá. Recuperado de http://www.liceus.com/cgi-bin/aco/TFM_Pragmatica_ELE_AdrianaBausellsEspin_2013.pdf

- Blanco Canales, A. (2010). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *RESLA*, 23, 71-91. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/criterios-analisis-valoracionelaboracion-materiales-didacticos-esp%C3%B1ol-como-lenguaextranjera/id/55248558.html
- Escandell Vidal, M.V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- Escandell Vidal, M.V. (2004a): "Aportaciones de la Pragmática". En Sánchez Lobato, J. e 1.
- Estaire, E y Secundino, P (2005) *De la escuela a la universidad: el estudio del español en Francia* Ediciones Hispanogalia. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dms-static/.../francia/.../fra.pdf>
- Ezeiza Ramos, J. (2007). "Hacia un modelo de calidad en la producción, selección y aplicación de materiales para la enseñanza de lenguas" En: *Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE La red como espacio de colaboración*. Recuperado de <http://content.yudu.com/Library/A15a8t/articuloscivele/resources/127.htm?skipFlashCheck=true>
- Ezeiza Ramos, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE, Revista de didáctica de español como lengua extranjera*, 9. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>
- Fernández López, M. C. (2004). Principios y criterios para el análisis de los materiales didácticos. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 715-734. Madrid: SGEL.
- Fernández López, M^a C. (2004), "Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos", Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), En *Vademécum para la formación de profesores . Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* . Madrid: SGEL, págs. 715-734.
- Fernández Martín,P y Nuñez Cortés, J.A (2017) "Análisis comparado de actos de habla en manuales de ELE en los niveles A1 y A2": En marcoELE nº24

- Galindo Merino, M.M (2005) “La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia en la adquisición de segundas lenguas”. ELUA. Estudios de Lingüística. N. 19 (2005), pp. 137-155. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/6100>
- González Salinas, A.(2005) *La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras: algunas consideraciones* en Lenguaje y textos N.º 23, 2005, págs. 127-138 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=1369971>
- Gutiérrez Ordoñez, S (2005) *Ejercitarás la competencia pragmática* en La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera págs. 25-44. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca.../16_0025.pdf
- Harlow, L. (1990). “Do they mean what they say? Sociopragmatic competence and second language learners”.En The Modern Language Journal, vol. 74 (3), pp. 328-351
- Horrillo Guisado, A (2016) *Las implicaturas conversacionales particularizadas y su enseñanza explícita en la clase de ELE*.(Trabajo de final de máster) Universidad Pablo Olavide. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/educacion/.../angel-horrillo.html>
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center. Retrieved [Recuperado de World Wide Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- Leech, G.(1981) “ Principios de Pragmática”: En Enunciación, 1997-08-00 vol:2 (2) pp.:60-68 lengua”. Revista RedELE. [En línea]. N° 0. Versión en línea: <http://www.mec.es/redele/revista/index.shtml>
- Lozano, G. y Ruiz Campillo, J. (1996). Criterios para el diseño y la evaluación de materiales educativos. *MarcoELE, Revista de didáctica de español como lengua extranjera*. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf

- Marín, P. (2012). *Lectura sociocrítica de manuales de ELE* (Memoria de máster, Universidad de Alcalá). Suplementos, *MarcoELE, Revista de Didáctica español lengua extranjera*, 14. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/14/marin-sociocritica-manuales.pdf>
- Martín Peris, E (1996) *Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (E/LE)* Llobera, M. (dir). Tesis doctoral Universidad de Barcelona
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/286731/01.%20EMP_1de3.pdf?sequen
- Martín Sánchez, M.A (2009) "Historia de la metodología de lenguas extranjeras" Universidad de Extremadura. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>
- Miquel, L. y Sans, N. 2004. "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de
- Morales Ruiz, J. (2010), *Estudio cualitativo de la enseñanza del lenguaje socio-pragmático en el español como segunda lengua: ¿Cuál es el rol que le adjudica el profesor HN y HNN a la sociopragmática?* (Tesina de pregrado). Universidad de Estocolmo Recuperado de: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:381517>
- Peláez Torres, M (2017) *Aproximación sociopragmática y pragmlingüística a la formulación de buenos deseos y felicitaciones en español* en *Pragmalinguística*, Nº 25, págs. 467-489 . Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247365>
- Pérez-Cordón, C (2008) "Un sencillo acercamiento a la pragmática" en *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera (redELE)*; Vol 5, No 14 Recuperado de <https://www.scribd.com/document/88467609/Acercamiento-Sencillo-a-La-Pragmatica-CPerezCordon>
- Puren, C (1999) "La tradition didactique en espagnol face aux évolutions actuelles de la didactique des langues" Intervención en una mesa redonda en *Premières Journées angevines de didactique de l'espagnol* », *IUFM d'Angers*, 27 mars 1999.

Reyes, G. (2007) *El abecé de la pragmática* Cuadernos de lengua española, Ed.ARCO/LIBROS

Rosenwald, F y Saillard, M. (2017) *L'apprentissage des langues vivantes étrangères dans l'Union européenne: parcours des élèves* Note d'information DEPP. Recuperado de

Sánchez Sarmiento, R. (2005). El reflejo de la competencia socio-pragmática en materiales de ELE. En Álvarez, A., De la Hoz, C., Barrientos, L., Iglesias, I., Brafia, M., Martínez, P., Coto, V., Prieto, M., Cuevas, M., Turza, A. (eds.): *Actas del XVI congreso Internacional de Asele*, Oviedo 22 a 25 de septiembre de 2005, pp. 586-593. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0584.pdf

Sans, N. (2000). Criterios para la evaluación y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, pp.10-22. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm

Santos Gargallo (dir.): *Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Vademécum para la formación de profesores. Madrid, SGEL, págs. 179- 198.

Searle, J.(1980), *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Searle, J(1975):"Una taxonomía de los actos ilocucionarios", *Teorema*, VI/1: 43-77.

Serrano, M (1993) "Viajes y viajeros por la España del siglo XIX". En *Cuadernos críticos de geografía humana*, 98.

Solís Casco, I.M (2005) *La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos* en *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*, págs. 607-615. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154516>

- Tomlinson, B. (2010) Principles for effective materials development. En N. Harwood (Ed), *English language teaching materials: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toquero Alvarez, A. (2010) *Le contenu culturel dans quatre manuels d'espagnol langue étrangère utilisés par des adultes: un aperçu équilibré du monde hispanophone*. (Memoria de máster) Université du Québec à Montréal
- Víctor Pérez,A (2017) *¿De qué materiales didácticos disponen las editoriales españolas para la enseñanza de ELE a niños de edades comprendidas entre los 6 y los 12 años? ¿Cumplen los materiales más utilizados por los centros españoles las necesidades de los niños de esas edades? (Trabajo de final de máster)* Universidad de Barcelona

Anexo I

Resultados de los instrumentos de análisis del manual PASARELA

Instrumento 1. Total de actividades y tareas por destreza lingüística

		Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Unidad 7	Unidad 8	Total
1	T.C.A	4	3	3	2	3	4	2	3	24
2	T.C.E	2	2	4	2	3	2	2	0	17
3	T.E.E	2	3	2	2	2	2	3	4	20
4	T.E.O	5	6	3	6	7	4	7	7	45
5	T.I.O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	A.C.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	A.C.E	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	A.E.E	2	2	2	1	2	2	2	2	15
9	A.E.O	1	1	2	1	1	1	1	1	9
10	A.I.O	1	1	0	2	1	1	1	1	8
11	Tf.C.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Tf.C.E	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Tf.E.E	0	1	2	0	1	2	0	1	7
14	Tf.E.O	0	1	0	0	1	0	1	0	3
15	Tf.I.O	0	1	1	0	1	1	0	2	6
16	Tf.E.O+ E.E	2	0	0	2	0	0	1	0	5

Instrumento 2. Funciones del PCIC propuestas en cada actividad de Interacción oral

Funciones PCIC		Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4			Unidad 5			Unidad 6			Unidad 7			Unidad 8			Total
		T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	
1	Dar y pedir información	x			x	x		x						x			x			x			x			8
2	Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	x				x		x			x			x	x					x			x	x		11
3	Expresar gustos, deseos y sentimientos																						x	x		3
4	Influir en el interlocutor																x							x		2
5	Relacionarse socialmente	x			x	x		x									x							x		6
6	Estructurar el discurso	x			x	x		x			x			x	x		x	x		x			x	x		14

Instrumento 3. Total de actividades por tipología.

Tipo de actividad de I.O		Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4			Unidad 5			Unidad 6			Unidad 7			Unidad 8			Total
		T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	
1	Negociación de significado																									0
2	Vacío de información																									0
3	Uso de estrategias de comunicación										x	x		x									x			4
4	Reflexión sobre normas sociales en situaciones de comunicación																									0
5	Conocimiento de normas sociales de los usos lingüísticos																x									1
6	Simulaciones y juegos de rol	x	x		x				x					x			x		x				x	x		9
7	Presentación de muestras de lengua oral y escrita																									0

Anexo II

Enunciados de las actividades y tareas de interacción oral del manual *PASARELA*

UNIDAD 1

P.19 En acción. Dialoga en torno al trueque de servicios

Por parejas:

- Un alumno propone crear un trueque de servicios en su barrio, valorando este sistema
- Otro alumno, vecino suyo, pide más informaciones y explicaciones

UNIDAD 2

P.39 En acción. Moviliza a tus compañeros contra la trata de personas

Prepara un *Power Point* sobre la trata de personas para que tus compañeros se movilicen contra el delito de trata de personas.

- Desarrolla argumentos para sensibilizar a tus compañeros y para crear con ellos una ONG para luchar contra esta trata.
- Tus compañeros(as) te harán preguntas para conocer mejor la situación y para saber cómo podrán intervenir en tu ONG.

P.41 Proyecto alternativo 1. Organizar un día de movilización

Tras haber visto un reportaje sobre el tema, dos alumnos quieren organizar en su instituto un día de movilización contra la esclavitud moderna. En unos 3 minutos, comentáis lo que os ha llamado la atención en este reportaje, decidís organizar este día de movilización (diferentes soportes, debates, *Power Point*) con el fin de sensibilizar a los otros alumnos y hacerlos reaccionar. Tendréis que pensar en los objetivos que queréis alcanzar.

UNIDAD 3

P.63 Proyecto final. Presentad la portada de una revista que habréis imaginado

Sois un grupo de tres redactores de una revista que este mes, a través de diferentes artículos de un dossier especial, presenta un estudio acerca de la evolución de la mujer en la sociedad y sus diferentes papeles.

1. Primero, un alumno puede hacer encuestas entre sus compañeros y otras personas (familiares, profesores...) para tener su opinión.
2. Después, otro realizará la portada de la revista: elegirá una foto que corresponda a la temática del dossier del mes, así como un título para éste.
3. Luego, el último imaginará diferentes títulos que podrían tener los artículos que constituirán este dossier especial mujer, así como unos argumentos.

4. Por fin, presentaréis vuestro proyecto a vuestros compañeros como si fueran miembros del equipo de la revista ante los cuales tendréis que defenderlo.

Tendréis que mostraros persuasivos, utilizar la expresión del orden y de la defensa y expresiones para manifestar vuestra opinión.

UNIDAD 4

P.73 En acción. Debate en pro o en contra de la invasión francesa

Por parejas tratáis de la invasión de España por las tropas de Napoleón:

- Un alumno defiende la posición de los afrancesados (aludiendo a las aportaciones positivas, los avances que permitió la presencia francesa).
- Otro alumno defiende la idea de que hay que sublevarse contra cualquier invasión en nombre de la libertad.

P.77 En acción. Participa en un debate: intercambiad opiniones diferentes.

¿Hablar del pasado doloroso de la dictadura en Argentina o silenciarlo?

1. Unos alumnos defienden la necesidad de hablar de los hechos trágicos (desapariciones, asesinatos, represalias...).
2. Otros alumnos defienden la idea de que lo mejor es no hablar de este pasado trágico.

UNIDAD 5

P. 99 En acción. Debatid sobre las redes sociales

En grupos de tres alumnos, hablad entre vosotros para determinar diez normas del buen uso de las redes sociales.

1. Preparad argumentos para defender estas normas
2. Luego, todos los alumnos de la clase deberán debatir para elaborar normas comunes.

P. 103 Proyecto final

Participad en un concurso para crear camisetas, anuncios, un corto o una cuña de radio con un mensaje de Amnistía Internacional sobre el tema de la libertad de expresión.

1. En grupos de cuatro alumnos, tenéis que elegir un eslogan que os parezca impactante y convincente.
2. Después, un alumno podrá ir buscando imágenes para realizar un fotomontaje o un *collage* que ilustre vuestro eslogan, grabar músicas y sonidos para una cuña de radio o elegir el decorado para un vídeo.
3. Por fin presentaréis y defenderéis vuestro proyecto ante vuestros compañeros, como si fueran el jurado de Amnistía Internacional, o publicaréis vuestro trabajo en el blog de la clase y votaréis por el que mejor os parezca.

UNIDAD 6

P.115 En acción Crea una escena

Con otro(a) alumno(a) imaginad la escena posterior al fotograma de la película *La voz dormida*, p.114.

- Inventad el diálogo entre Hortensia y su hermana.
- Luego presentaréis la escena delante de vuestra clase (3 minutos).

P.121 Proyecto alternativo 2. Representad la escena de un juicio bajo la dictadura

En grupo de tres alumnos: uno hace de juez, y otros dos de acusados. Imaginad el desarrollo de un juicio bajo la dictadura de Franco. Podéis dedicar 10 minutos para decidir la(s) acusaciones, y después representaréis la escena ante la clase.

UNIDAD 7

P.139 En acción Haz una encuesta y coméntala

Imagina cinco preguntas para saber lo que la gente piensa de las desigualdades entre países ricos y países pobre.

- Haz las preguntas a tres alumnos de tu clase
- Presenta los resultados de tu mini entrevista y coméntalos dando tu opinión acerca del tema durante 2 minutos.

UNIDAD 8

P.157 En acción Presenta tu punto de vista

Vacilas en salir de tu país en busca de una vida mejor.

- En unos 3 minutos, explica a tus compañeros por un lado por qué quieres irte, y por otro lado por qué tienes dudas.

P.161 Proyecto final Realizad un vídeo para una campaña de la ONU de ayuda a los refugiados.

Por grupos de tres alumnos, tenéis que realizar un corto para la campaña de la agencia de la ONU para ayudar a los refugiados.

1. Primero, conectaos a la página <http://www.ensuszapatos.org/> y elegid un testimonio haciendo clic en un par de zapatos. Leedlo atentamente y tomad apuntes
2. Luego, mirad más vídeos en la misma web en la sección “campaña” para inspiraros y tener ideas para vuestro proyecto.
3. A continuación, tenéis que organizaros para saber quién hablará o grabará primero puesto que todos tenéis que hablar en el vídeo. Cada uno definirá su papel y su momento de intervención.

4. Ahora, realizad el vídeo en el que hablaréis del testimonio elegido. Sed originales. Podéis insertar fotos sacadas de internet para ilustrar lo que decís, o también realizar un decorado con carteles.

P.161 Proyecto alternativo 1 Imaginad un diálogo entre dos cubanos.

Dos alumnos: desempeñáis el papel de cubanos o de españoles. Uno de los dos quiere emigrar, por razones económicas y políticas, y el otro tratará de disuadirlo explicándole las dificultades que le esperan.

Anexo III

Resultados de los instrumentos de análisis del manual *¡Así somos!*

Instrumento 1. Total de actividades y tareas por destreza lingüística

		Unidad ad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Unidad 7	Unidad 8	Total
1	T.C.A	3	3	3	3	3	3	3	3	24
2	T.C.E+E.E/ E.O	4	3	3	3	3	5	3	3	29
3	T.E.E	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	T.E.O	2	3	3	3	2	2	3	3	21
5	T.I.O	1	0	0	2	0	0	0	0	4
6	A.C.A	1	1	1	1	1	1	1	1	8
7	A.C.E	1	1	1	1	0	1	1	1	7
8	A.E.E	1	1	1	1	2	1	1	1	9
9	A.E.O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	A.I.O	1	1	1	1	1	1	1	1	8
11	Tf.C.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Tf.C.E	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Tf.E.E	0	0	0	0	0	0	1	1	2
14	Tf.E.O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	Tf.I.O	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	Tf.E.E+I.O	1	1	1	1	1	1	0	0	6

Instrumento 2. Funciones del PCIC propuestas en cada actividad de Interacción oral

Funciones PCIC		Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4			Unidad 5			Unidad 6			Unidad 7			Unidad 8			Total
		T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	
1	Dar y pedir información																									0
2	Expresar opiniones, actitudes y conocimientos	X			X			X			X			X			X			X			X			8
3	Expresar gustos, deseos y sentimientos																									0
4	Influir en el interlocutor																									0
5	Relacionarse socialmente																									0
6	Estructurar el discurso	X			X			X			X			X			X			X			X			8

Instrumento 3. Total de actividades por tipología.

Tipo de actividad de I.O		Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4			Unidad 5			Unidad 6			Unidad 7			Unidad 8			Total
		T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	
1	Negociación de significado																									0
2	Vacío de información																									0
3	Uso de estrategias de comunicación	X			X			X			X			X			X			X			X			8
4	Reflexión sobre normas sociales en situaciones de comunicación																									0
5	Conocimiento de normas sociales de los usos lingüísticos																									0
6	Simulaciones y juegos de rol																									0
7	Presentación de muestras de lengua oral y escrita	X																								0

Anexo IV

Enunciados de las actividades y tareas de interacción oral del manual *PASARELA*

Dossier 1

P.17 ¡Adelante!

Internet y las redes sociales permiten la difusión en literatura, música, cine. Hoy se puede bajar música, películas, libros. Busca argumentos a favor y en contra de esta evolución y participa en un debate titulado <<Internet y la creación artística>>

P.31 Proyecto Preparar una exposición de artistas de *street art*

Buscad una obra de un artista español o latinoamericano y preparad una exposición.

Etapas

- Formad grupos de dos o tres para elegir a un artista de *street art* y una obra.
- Buscad una reproducción en internet. Podéis elegir entre estos artistas (Crego, Jaz, Escif, Moxz) u otro, si preferís.

Etapas

- Preparad un cartel con la reproducción de la obra.
- Redactad una presentación del artista y unos comentarios sobre la obra.

Etapas

- Organizad una exposición en el instituto o en la web del instituto

Dossier 2

P.38 ¡Adelante!

¿Puede existir un turismo correcto? ¿Son mas bien positivas o negativas las consecuencias del turismo? Busca dos argumentos y participa en el debate

P.53 Proyecto. Crear un folleto turístico a favor del turismo sostenible

Cread un folleto turístico para sensibilizar a los viajeros sobre la importancia del turismo sostenible. Para ello, he aquí lo que tenéis que hacer:

Etapas

- Formar grupos de dos o tres para elegir un destino turístico.

Etapas

- Buscar una foto en internet y escribir un texto explicativo sobre las ventajas del turismo sostenible.
- Redactar un eslogan y un breve texto de promoción

- Oralmente, presentar el folleto a los grupos.

Dossier 3

P.61 ¡Adelante!

¿Es verdaderamente igualitario el modelo familiar actual?. Busca dos ejemplos y participa en el debate.

P.75 Proyecto. Preparar un cartel para el Día de la Mujer

Para el día Internacional de la Mujer (8 de marzo), vais a preparar un cartel para conmemorar la lucha de la mujer por la igualdad con el hombre en la sociedad española.

Etapas

- Formad grupos de dos o tres para elegir un tema (política, deporte, trabajo, artistas, etc.).

Etapas

- Buscad una o dos foto(s) en Internet y escribid un texto explicativo sobre la evolución de la situación de la mujer en la sociedad. Proponed un título y un eslogan.

Etapas

- Oralmente, presentad el cartel insistiendo en los progresos hacia la igualdad de género.

Dossier 4

P.83 ¡Adelante!

¿Te parece importante que una famosa como Eva Longoria afirme su compromiso con la defensa de los niños explotados? Busca argumentos y participa en el debate.

P.97 Proyecto. Preparar un *PowerPoint* sobre la esclavitud de ayer o la explotación hoy día.

En grupos, preparad un *PowerPoint* con fotos, títulos y artículos para una presentación en clase.

Etapas

- Formad grupos de tres o cuatro. Elegid uno de estos temas:
 - el trabajo en el ingenio.
 - el trabajo de los niños en el mundo de hoy.
 - La representación de la esclavitud en las artes.

Etapas

- Buscad tres fotos en Internet. Proponed un título para cada foto.
- Buscad ideas para comentar oralmente las fotos durante la presentación.

Etapas

- Presentad el *Powerpoint* y comentad las tres fotos.

Dossier 5

P.100 ¡Adelante!

¿Te parece importante mantener vivos las leyendas o mitos en el mundo de hoy? Busca dos argumentos en pro y en contra y participa en el debate.

P.119 Proyecto. Preparar una audioguía para turistas españoles.

Preparad una audioguía para presentar un lugar famoso o relacionado con un héroe o una persona que forma parte del patrimonio cultural español.

Etapas

- En grupos de 2 o 3, elegid un lugar turístico entre los tres propuestos a continuación. Si preferís, podéis buscar otro en Internet.

Etapas

- Tenéis que preparar un texto de presentación del lugar para turistas españoles. La presentación será de un minuto como máximo.

Etapas

- Ahora, cada uno graba la presentación en MP3.
- Vuestros compañeros pueden escuchar la grabación mientras observan la foto que habéis seleccionado.

Dossier 6**P.127 ¡Adelante!**

Los *biopics* están muy de moda. ¿Conoces algún ejemplo? ¿Te gusta este tipo de película? Busca argumentos y participa en el debate.

P.141 Proyecto. Preparar una presentación <<Figuras icónicas en el mundo hispánico>>

Preparad una presentación del tema para sección <<español>> de la web del instituto.

Etapas

- En grupos de 2 o 3 alumnos, elegid una persona icónica del mundo hispánico.

Etapas

- Buscad elementos y documentación sobre la persona

Etapas

- Cread una ficha de identidad con un texto breve de presentación.

Etapas

- Cada uno de los grupos presenta su proyecto.

Dossier 7

P.146 ¡Adelante!

¿Edificar torres en las ciudades? Existen polémicas acerca de la edificación de torres en ciertas ciudades. Busca argumentos en pro y en contra y participa en el debate.

Dossier 8**P.170 ¡Adelante!**

¿Te gustaría vivir en una Ciudad Lenta? Busca argumentos y participa en el debate.

Anexo V

Resultados de los instrumentos de análisis del manual *NUEVAS VOCES*

Instrumento 1. Total de actividades y tareas por destreza lingüística

		Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3	Unidad 4	Unidad 5	Unidad 6	Unidad 7	Unidad 8	Unidad 9	Total
1	T.C.A	1	2	1	3	1	2	1	3	1	15
2	T.C.E	3	4	4	2	3	3	4	3	3	29
3	T.E.E	1	0	0	0	1	0	0	1	0	3
4	T.E.O	2	1	0	3	2	3	0	1	4	16
5	T.I.O	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
6	A.C.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	A.C.E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	A.E.E	2	2	3	3	3	2	3	1	0	19
9	A.E.O	2	1	1	0	0	1	1	3	0	9
10	A.I.O	0	1	0	1	1	1	0	0	0	4
11	Tf.C.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	Tf.C.E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	Tf.E.E	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
14	Tf.E.O	1	1	0	1	1	1	0	0	0	5
15	Tf.I.O	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1

Instrumento 2. Funciones del PCIC propuestas en cada actividad de Interacción oral

Funciones PCIC		Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4			Unidad 5			Unidad 6			Unidad 7			Unidad 8			Unidad 9			Total
		T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	
1	Dar y pedir información				X				X					X			X												4
2	Expresar opiniones, actitudes y conocimientos								X		X		X	X			X												5
3	Expresar gustos, deseos y sentimientos				X																								1
4	Influir en el interlocutor																												0
5	Relacionarse socialmente																												0
6	Estructurar el discurso				X				X		X		X	X			X												6

Instrumento 3. Total de actividades por tipología.

Tipo de actividad		Unidad 1			Unidad 2			Unidad 3			Unidad 4			Unidad 5			Unidad 6			Unidad 7			Unidad 8			Unidad 9			Total
		T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	T	A	Tf	
1	Negociación de significado																												0
2	Vacío de información																												0
3	Uso de estrategias de comunicación				x						x		x	x			x												5
4	Reflexión sobre normas sociales en situaciones de comunicación																												0
5	Conocimiento de normas sociales de los usos lingüísticos																												0
6	Simulaciones y juegos de rol									x																			1
7	Presentación de muestras de lengua oral y escrita																												0

Anexo VI

Enunciados de las actividades y tareas de interacción oral del manual *NUEVAS VOCES*

SECUENCIA 2

P.31 TAREA. Tu truco para atraer la buena suerte (Échanger des informations sur des sujets familiers).

Cúntanos si tienes algún “truco” especial (objeto, ritual,...) para tener suerte en situaciones como: antes de un viaje, de un examen, de un encuentro sentimental...

Etapas:

1. Prepárate: tienes 2 minutos para pensar en los que vas a decir (no se trata de redactar ni de leer).
2. Emplea palabras relacionadas con la suerte y el miedo.
3. Cuenta: cuál es tu truco, en qué situaciones te sirve, si lo empleas a menudo, si funciona bien, cómo te sientes cuando no puedes recurrir a él.
4. Reacciona: los trucos de tus compañeros te parecen: divertidos, comunes, estúpidos, complicados, románticos.

SECUENCIA 3

P.61 PROYECTO Contertulios en acción. Participa en el debate siguiente: “Para convivir es mejor olvidarse del pasado”.

Etapas:

1. TIPO DE TRABAJO

Colectivo; alumnos con diferentes misiones

2. PREPARACIÓN

a) 2 Equipos de cuatro o cinco participantes

- Elige un punto de vista (a favor o en contra) e integra un equipo
- Prepara los argumentos y los ejemplos que permitan ilustrarlos,
- Intenta establecer una jerarquía entre los argumentos preparados,
- Anticipa las respuestas del otro equipo (*Si digo esto, contestarán esto...*).

b) Presentador: prepara una introducción para presentar el tema del debate.

c) Jurado: se prepara como los miembros del equipo para poder observar, analizar, valorar el debate y dar su opinión al final.

d) Secretarios: se prepara como los miembros del equipo para poder comprender y apuntar los argumentos y ejemplos de ambos equipos.

3. REALIZACIÓN

Equipos: durante el debate se entretarán 2 equipos, uno a favor, otro en contra.

Presentador/Moderador: un alumno presentará el debate y podrá intervenir para facilitar la comunicación.

Jurado: se nombrará un jurado que decidirá qué equipo ha sido más convincente (para ello, se utilizará la tabla de evaluación → www.editions-didier-com, Guide pédagogique).

Secretarios: los otros alumnos serán los secretarios que apuntarán los argumentos de cada equipo.

SECUENCIA 4

P.77 TAREA ¿Padres más permisivos? (Exprimer son point de vue sur des transformations sociales).

Mini debate: ¿Los padres de hoy son más permisivos que los de antes?

Etapas:

1. Piensa en los principales cambios que han afectado a las familias: composición, papeles del hombre y de la mujer, relación padres e hijos.
2. Haz el balance de los argumentos en pro y en contra.
3. Para ser más convincente, ilustra cada argumento con ejemplos.

SECUENCIA 5

P.93 EXPRESIÓN ORAL

1. Observa la viñeta. Deberás:

- caracterizar a este personaje (aspecto físico, vestimenta)
- decir a quién se dirige.
- Que impresión se desprende de esta viñeta.

2. Mini debate. ¿Estás de acuerdo con lo que afirma el personaje de la viñeta?

P.97 TAREA Por un uso seguro de la web. (Formuler des propositions pour apporter des solutions)

Propón soluciones para usar saludablemente la web y compártelas con tus compañeros.

Etapas:

1. Integra un equipo (4 o 5 alumnos)
2. Busca ejemplos de ciberacoso o de intrusiones en la vida privada.
3. ¿Qué se te ocurre para evitar estos peligros?
4. Intercambia opiniones con tus compañeros.
5. Ponte de acuerdo con ellos para que un portavoz del grupo presente oralmente el resultado de vuestra charla.

SECUENCIA 6

P.111 TAREA ¿A qué deben dedicarse los estudiantes? (Exprimer son opinoon, son accord ou son desaccord).

¿Te parece que los jóvenes deben dedicarse exclusivamente a estudiar?

Etapas:

1. Prepárate: haz una lista de argumentos y ejemplos.
2. Luego intercambia tu punto de vista con el de tus compañeros y reacciona.
3. Puedes utilizar: *Para mí, Me parece que, No me parece que, (No)estoy de acuerdo, (No) comparto el punto de vista de...*